

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Bianca Ribeiro Veloso

AS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PROJOVEM TRABALHADOR A
PARTIR DO ARCO OCUPACIONAL SAÚDE NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS,
PROFESSORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Rio de Janeiro
2011

Bianca Ribeiro Veloso

AS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PROJOVEM TRABALHADOR A
PARTIR DO ARCO OCUPACIONAL SAÚDE NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS,
PROFESSORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Profa Dra Neise Deluiz.

Rio de Janeiro
2011

V443a

Veloso, Bianca Ribeiro

As ações de qualificação profissional do projuvêm trabalhador a partir do arco ocupacional saúde na percepção dos alunos, professores e coordenador pedagógico./ Bianca Ribeiro Veloso. - 2011.

163 f. : il. ; tab.

Orientador: Neise Deluiz

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

1. Educação Profissionalizante. 2. Juventude.
3. Projovem Trabalhador. I. Deluiz, Neise. II.
III. Título

CDD 370.113

Bianca Ribeiro Veloso

AS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PROJOVEM TRABALHADOR A
PARTIR DO ARCO OCUPACIONAL SAÚDE NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS,
PROFESSORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional em Saúde

Orientador: Profa Dra Neise Deluiz.

Aprovado em 13/12/2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Neise Deluiz – EPSJV/Fiocruz

Profª Drª Marise Ramos – EPSJV/Fiocruz

Profª Drª Cláudia Miranda – Uni-Rio

Dedico este trabalho à minha família, aos meus pais e irmã, aos trabalhadores da saúde, aos professores e pesquisadores em Educação profissional e aos jovens do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Neise Deluiz, pela competência, paciência e reconhecimento de minha capacidade e pelo constante estímulo à minha produção de conhecimento e que me acolheu como mestrande e que me incentivou e orientou na construção do presente trabalho de dissertação.

Às Profas Beatriz Pinheiro e Aparecida Tiradentes pelas leituras e diálogos nos grupos de estudo e pesquisa, além de inspiração para novos modos de ler o mundo. Aos professores Ana Margarida Campello, Carla Macedo Martins, Francisco José da Silveira Lobo Neto, Gaudêncio Frigotto, Gustavo Corrêa Matta, Júlio Cesar França Lima, Lúcia Neves, Marcela Pronko, Márcia Cavalcanti Raposo Lopes, Marco Antônio Carvalho Santos, Marise Ramos, Monica Vieira, Ramón Peña Castro e Virgínia Fontes que contribuíram para o desenvolvimento de minhas reflexões ao longo do Mestrado.

Às professoras Bianca Antunes Cortes, Eliane Ribeiro e Marise Ramos que participaram da Banca Examinadora de Qualificação do projeto de pesquisa desta dissertação e apresentaram relevantes contribuições incorporadas então a este trabalho. Às Profas Cláudia Miranda, Marise Ramos e Bianca Antunes Cortes, pela gentileza e disponibilidade em participar na Banca Examinadora desta dissertação.

Aos entrevistados que me concederam gentilmente parte do seu tempo e contribuíram para realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho do Laboratório de Educação Profissional em Técnicas Laboratoriais em Saúde (LATEC e SAP) da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz, pela paciência e ajuda sem medida durante a fase de construção e finalização deste trabalho.

“A educação não é um negócio, é criação [...] educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida [...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (István Mészáros).

RESUMO

Analisa as ações de educação profissional do Arco Ocupacional Saúde do Projovem Trabalhador do Rio de Janeiro, verificando as finalidades e objetivos das ações do curso na percepção dos coordenadores, a concepção pedagógica do curso na percepção dos professores, a avaliação que os alunos fazem do curso, além do perfil dos alunos e suas expectativas em relação ao curso. Esta pesquisa investiga, sobretudo, as relações entre sujeito-sujeito e sujeito-sociedade na realidade em que eles vivem, por entender essa realidade como produção histórica das próprias relações sociais. Partimos da concepção histórico-dialética da estreita relação entre sociedade, mundo das idéias, mundo material, sua correlação direta com a luta das classes e a formação e produção do pensamento dos sujeitos. Tem um caráter qualitativo na interação com os sujeitos e documentos. Usou diversos bancos de dados para levantamento de documentação sobre o programa e instrumentos como entrevista, grupo focal e questionário semi estruturado. Os entrevistados foram alunos, professores e o coordenador pedagógico do Arco ocupacional Saúde do Projovem Trabalhador. Constatou-se que os objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional do Arco saúde centram-se na qualificação aligeirada para atender à demanda do mercado de trabalho, em uma visão produtivista de educação, que se contrapõe à de uma formação centrada no educando proporcionando-lhe a consciência e a motivação que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. Identificou a predominância, no discurso dos professores, de uma concepção pedagógica de educação profissional em saúde ancorada no pragmatismo, onde os métodos de ensino e os materiais instrucionais assumem papel muito relevante, voltados para a geração de competências supostamente demandadas pelo mercado de trabalho. Sobre as expectativas dos alunos, destacamos a centralidade que o trabalho assume em suas vidas.

Palavras – Chave: Educação Profissional em Saúde. Juventude. Projovem Trabalhador.

ABSTRACT

Analyzes the actions of professional education Arc Occupational Health Worker Projovem of Rio de Janeiro, checking the purposes and goals of the actions in the perception of the course coordinators, the pedagogical design of the course in the perception of teachers, the assessment that students take the course and the profile of the students and their expectations for the course. This research investigates in particular the relationship between subject and subject-subject and society in the reality in which they live, to understand this reality as historical production of their own social relations. We start with the historical-dialectical conception of the close relationship between society, the world of ideas, material world, a direct correlation with the class struggle and the formation of thought and production of the subject. It has a qualitative character in the interaction with the subjects and documents. Used several databases to survey documentation about the program and tools such as interviews, focus groups and semi structured questionnaire. The respondents were students, teachers and pedagogical coordinator Arc Projovem Occupational Health Worker. It was found that the objectives and purposes of the actions of professional qualification of Arc health focus on the lighter qualifications to meet the demand of the labor market in a productivist vision of education, which opposes the formation of a learner-centered-providing you awareness and motivation that allows you to engage in collective movements in order to make society more free and equal. Identified the dominance in the discourse of teachers, pedagogical design of a health professional education anchored in the pragmatism, where the teaching methods and instructional materials take on very important role, focused on the generation of skills demanded by the market supposedly work. On the expectations of students, we highlight the centrality that takes the work in their lives.

Words - Key: Health Professional Education in Youth. Projovem Worker.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero (%).....	96
Gráfico 2	Faixa Etária (%).....	97
Gráfico 3	Grau de Escolaridade (%).....	98
Gráfico 4	Conclusão do EM (%).....	98
Gráfico 5	EM Profissional (%).....	99
Gráfico 6	Renda Familiar (%).....	99
Gráfico 7	Situação de Trabalho (%).....	100
Gráfico 8	Candidato ao primeiro emprego (%).....	101
Gráfico 9	Situação de trabalho X Renda Familiar (%).....	101
Gráfico 10	Desempregado X Renda per capita (%).....	102
Gráfico 11	Mora com quem? (%).....	103
Gráfico 12	É chefe de família (%).....	103
Gráfico 13	Fez cursos nos últimos três anos? (%).....	104
Gráfico 14	Em quais áreas? (%).....	104
Gráfico 15	Como ficou sabendo do arco ocupacional saúde do Projovem Trabalhador? (%).....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	ONGs e Arcos Ocupacionais do Projovem Trabalhador.....	17
Quadro 2	Concepção ampliada de Estado.....	39
Quadro 3	Núcleo Básico.....	108
Quadro 4	Núcleo Profissionalizante.....	109

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Número de jovens cadastrados no Projovem Trabalhador, segundo sexo. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2008-2010 (em números absolutos).....55
- Tabela 2 Estimativa da população de 16 a 29 anos de idade, por condição de atividade e ocupação. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2009 (em 1.000 pessoas).....61
- Tabela 3 Proporção de jovens assalariados sem carteira sobre o total de jovens de 16 a 29 anos assalariados. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2004-2009 (em %).62
- Tabela 4 Distribuição da população jovem de 16 a 29 anos, segundo situação de trabalho e estudo. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2009 (em %)......63
- Tabela 5 Distribuição dos jovens ocupados de 16 a 29 anos, por faixas de rendimento mensal do trabalho principal, segundo escolaridade. Brasil 2009 (em %)......64
- Tabela 6 Distribuição dos empregos formais dos jovens de 16 a 29 anos, por faixas de remuneração, segundo escolaridade. Brasil 2010 (em %)......65
- Tabela 7 Saldo de emprego formal nas famílias ocupacionais que mais geraram empregos para jovens de 16 a 29 anos com ensino médio completo. Brasil 2010.....66

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AOS	Arco Ocupacional da Saúde
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações.
CCCM	Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa
CGU	Controladoria Geral da União
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EM	Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ETSUS	Escolas Técnicas do Sistema Único Saúde
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre investimentos
IFC	Corporação Financeira Internacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome
MIGA	Agencia Multilateral de Garantia de Investimentos
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização não-governamental
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PEA	População Economicamente Ativa

PLANSEQ	Plano Setorial de Qualificação
PNEA	População Não Economicamente Ativa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPREPS	Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFAE	Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROFAPS	Programa de formação na Área de Educação Profissional em Saúde
PROJOVEM	Programa Nacional de Inserção de Jovens
PT	Partido dos Trabalhadores
RETSUS	Rede de escolas técnicas do Sistema Único de Saúde
RSB	Reforma Sanitária Brasileira
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SMTE	Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICAS SOCIAIS NO CAPITALISMO DE CORTE NEOLIBERAL NO BRASIL	28
2.1 A década de 1990 e a reformulação do Estado Brasileiro.....	32
2.1.1 <i>Conceito ampliado de Estado</i>	35
2.2 A Era lula da Silva e o surgimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).....	39
3 JUVENTUDE: POLÍTICAS SOCIAIS, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO	44
3.1 Juventude e Políticas Sociais.....	46
3.2 Juventude e qualificação profissional	54
3.3 Juventude e Trabalho.....	59
4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	67
4.1 Formação humana e Educação profissional em saúde.....	74
4.2 Estudo sobre as teorias da educação e sua relação com a educação profissional em saúde.....	79
4.3 Concepções, objetivos e finalidades da educação e na sua relação com a formação para o trabalhador.....	85
5 AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO ARCO OCUPACIONAL SAÚDE DO PROJovem TRABALHADOR	92
5.1 Perfil sócio-econômico dos alunos do arco ocupacional saúde e suas expectativas em relação ao curso.....	95
5.2 Concepções, objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional do arco ocupacional saúde na perspectiva do coordenador e dos professores do curso.....	106
5.3 Avaliação das ações do curso na percepção dos alunos.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
LISTA DE APÊNDICES	145
APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO	146
APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	147
APÊNDICE C FICHA INDIVIDUAL (AUTO APLICÁVEL) PARA O ALUNO	149

APÊNDICE D ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS.....	150
ANEXO A TERMO DE REFERÊNCIA DO PROJÓVEM TRABALHADOR.....	151

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, coordenada pela professora/pesquisadora Dra Neise Deluiz e desenvolvida na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), intitulada “Juventude, Trabalho, Saúde e Educação Profissional: O Projovem Trabalhador no Rio de Janeiro”.

Podemos dizer que o Projovem é o primeiro grande programa do governo brasileiro direcionado intencionalmente para a juventude, pensado a partir das demandas sociais crescentes para jovens com idade entre 18 e 29 anos. Faz parte de um conjunto de ações para a conformação de uma Política Nacional de Juventude. Foi implantado em fevereiro de 2005 pelo ex-presidente Lula da Silva, por meio de Medida Provisória nº 238 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005), de 01/02/2005, posteriormente transformada na Lei 11.129 (BRASIL, 2005), de 30/06/2005, junto à criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Podemos afirmar que questões relativas à juventude brasileira estiveram em pauta constantemente na agenda política do governo Lula da Silva: “Desde o início do nosso governo, temos procurado nos empenhar para resolver os principais problemas da juventude”, afirmou o ex-presidente (FARIA, 2005).

O programa teve dois momentos: na sua origem o Projovem era destinado aos jovens de 18 a 24 anos, com o objetivo de integração social, aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), qualificação profissional (formação inicial e continuada) e a ação comunitária, com distribuição de bolsas no valor de R\$ 100,00 (cem reais) por mês para cada aluno, em um total de 12 meses de duração, sendo financiado por recursos públicos repassados pela União para capitais e municípios de regiões metropolitanas responsáveis por sua execução. O segundo momento do programa foi em 2008 quando Lula da Silva altera a Lei 11.129/05 (BRASIL, 2005), sancionando a Lei 11.692/08 (BRASIL, 2008a), reformulando o Projovem original, permanecendo com os objetivos de inclusão social, elevação da escolaridade, qualificação profissional e de desenvolvimento de experiências de participação cidadã e alterando alguns eixos, entre eles a ampliação da faixa etária de atendimento até 29 anos e a ampliação para municípios com mais de 200 mil habitantes (ANDRADE; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009).

Conforme exposto no Termo de Referência do Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã) (ANEXO A), uma série de programas já existentes voltados para a juventude integram-se ao Projovem original como o Programa Agente Jovem, o Programa Saberes da

Terra, o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) (Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã) e Escola da Fábrica.

Com a reestruturação do Projovem original, o programa passou a ter quatro modalidades: O Projovem Urbano, o Projovem Adolescente que consiste na reestruturação do programa Agente Jovem, o Projovem Campo que se funda na reorganização do programa Saberes da Terra e o Projovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda (BRASIL, 2008a).

De acordo com os artigos 16 e 17 da Lei 11.692/08 (BRASIL, 2008a), o Projovem Trabalhador tem como objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção no mercado de trabalho, atendendo jovens com idade entre 18 e 29 anos, em situação de desemprego e que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até um salário-mínimo. Para a execução dos cursos, o Estado autoriza os Ministérios gestores do programa a fazer parcerias com entidades de direito público e privado sem fins lucrativos.

Cabe ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a coordenação do Projovem Trabalhador que é composto pelas seguintes submodalidades: Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo e Escola de Fábrica.

O Projovem Trabalhador no Rio de Janeiro foi lançado em julho de 2008 e implementado através da submodalidade Consórcio Social da Juventude, denominado no Estado como Consórcio Social da Guanabara. Em relação à definição das áreas dos cursos não houve uma escolha fundamentada em estudos sobre as demandas do mercado de trabalho. Os cursos foram escolhidos a partir da tradição do trabalho das entidades que executaram a parte profissionalizante e do que se considera serem as possibilidades dos alunos. “Forma-se para o exercício das funções instrumentais, para os trabalhos manuais, com a consciência da pouca possibilidade de inserção no mercado formal de trabalho. Forma-se predestinando ao fracasso. Educa-se para a reprodução das relações sociais” (DELUIZ, 2010, p.26).

Em 2009 a Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego - SMTE, assumiu em parceria com o MTE o Projovem Trabalhador na sua modalidade Juventude Cidadã, oferecendo cursos distribuídos em pelo menos vinte e um arcos ocupacionais (ANEXO A).

O Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã) utiliza a metodologia dos arcos ocupacionais¹ que já vem sendo utilizada pela Presidência da República, Ministério do Trabalho e Emprego e outros ministérios que trabalham com projetos de qualificação de jovens, como elemento orientador e facilitador do processo de qualificação e inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Apesar do Termo de Referência (ANEXO A) trazer os vinte e um arcos ocupacionais, de acordo com informações fornecidas pela SMTE, apenas onze arcos ocupacionais foram oferecidos em 2009. Segue abaixo a relação dos arcos ocupacionais e as entidades que os executaram:

Quadro 1 – ONGs e Arcos Ocupacionais do Projovem Trabalhador

Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa (CCCM)	Ação Comunitária do Brasil (ACB)	Instituto Stimulu Brasil (ISB)	Instituto Costa Verde (ICV)
Telemática III (1000 jovens)	Arte e Cultura (400 jovens)	Administração (400 jovens)	Telemática I (1500 jovens)
Saúde (400 jovens)	Alimentação (400 jovens)	Serviços Pessoais (400 jovens)	Telemática II (1500 jovens)
Turismo(300 jovens)		Construção e Reparos (400 jovens)	
		Vestuário (300 jovens)	

Fonte: O autor.

Podemos observar, a partir da divisão dos arcos ocupacionais entre as ONGs, que estas assumem áreas diversas do conhecimento, divergentes entre si. O foco da nossa investigação está no arco ocupacional Saúde executado por uma ONG chamada Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa (CCCM). Os cursos do Arco Ocupacional da Saúde são, em sua maioria,

¹ Arcos ocupacionais são agrupamentos de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares. Cada um dos Arcos pode abranger as esferas da **produção** e da **circulação** (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo assim uma formação mais ampla, de forma a aumentar as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a, seja como assalariado, auto-emprego ou economia solidária. Embora um Arco possa apresentar um número maior de ocupações, a presente proposta trabalha com no mínimo quatro e no máximo cinco ocupações por Arco, limitação determinada a partir da carga horária disponível (BRASIL, 2007).

ocupações descritas pelo Catálogo Brasileiro de Ocupação (CBO) do MTE: a) Auxiliar administrativo em hospitais e clínicas; b) Recepcionista de consultório médico e dentário; c) Atendente de laboratório de análises clínicas; d) Atendente de farmácia (balconista).

A forma como se apresenta o programa e o desenho dos cursos oferecidos pelo arco ocupacional saúde nos motivou a conhecer suas ações, assim como conhecer o perfil do seu corpo discente, as expectativas e a avaliação dos alunos em relação ao curso, além de identificar e analisar as concepções, objetivos e finalidades da educação profissional em saúde que orienta o curso.

Desse modo este estudo tem como objetivo analisar as ações de qualificação profissional do Arco Ocupacional Saúde no âmbito do Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã) no Rio de Janeiro, a partir da percepção de coordenadores, professores e alunos. As questões que norteiam este estudo são: a) Quais são as Concepções, objetivos e finalidades das ações de educação profissional em saúde do curso na percepção do coordenador pedagógico e dos professores? b) Qual o perfil sócio-econômico e as expectativas dos alunos em relação ao curso? c) Qual a avaliação feita pelos alunos em relação ao curso?

As tendências que configuram o cenário da profissionalização no governo Lula da Silva, parecem ser as mesmas das verificadas nas políticas dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, sob a recomendação das diretrizes do Banco Mundial, de focalização no ensino fundamental, adequação dos conteúdos do ensino às demandas do mercado de trabalho, estímulo à participação dos jovens em ações comunitárias, responsabilização das famílias e da comunidade nos custos dos investimentos educacionais, participação ativa das ONGs em programas educativos, entre outras (PAULANI, 2007; DELUIZ, 2010). Contudo é no Governo Lula da Silva que se vê mais fortemente a questão das políticas públicas para a juventude, é importante lembrar que este governo, através do Decreto nº 5.063 (BRASIL, 2004a), de 3 de maio de 2004, sanciona uma nova Estrutura Regimental ao Ministério do Trabalho e Emprego, estruturando o Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego.

Apesar dos dois ex-presidentes (Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso) pertencerem a partidos políticos diferentes, com concepções ideológicas diferentes, não há mudanças fundamentais nas ações direcionadas as políticas sociais de qualificação profissional como afirma Pochmann (2007), o primeiro mandato do Governo Lula da Silva, não proporcionou mudanças do ponto de vista do conjunto da política econômica e social, em relação aos outros governos. No primeiro mandato do governo Lula implementou-se uma política econômica contrária a tudo aquilo que o Partido dos Trabalhadores (PT) e o governo

Lula da Silva sempre defenderam (PAULANI, 2007). No que diz respeito à sustentação do governo Lula da Silva, além dos grupos do capital, as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial (BM) se enquadraram nesse contexto (POCHMANN, 2007).

É nesse contexto que o Relatório Anual do BM de 2005 (BANCO MUNDIAL, 2005) aponta para a redução da burocracia que impede o desenvolvimento do setor privado e se dispõe a solucionar a logística deficiente que torna os produtos caros e os negócios não lucrativos, em especial em países em desenvolvimento. Apresenta que, em 2005, o principal financiamento para a América Latina inclui um empréstimo de US\$ 658 milhões para a reforma tributária programática e a reforma da previdência social no Brasil. Esse documento relata que o apoio analítico e consultivo do BM incluiu avaliações sobre a pobreza na Bolívia, na República Dominicana, no México e no Peru e o estudo sobre o desenvolvimento dos jovens no Brasil.

É neste cenário de orientações dos organismos internacionais e da preocupação do governo brasileiro com os jovens da população carente que as políticas sociais de qualificação profissional com vistas ao estímulo e inserção do jovem no mercado de trabalho que se configuram as ações do Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã). O programa avançou em alguns aspectos, apesar da continuidade do teor das ações direcionadas as políticas sociais e econômicas do governo Lula da Silva. Um dos avanços está no fato do programa contar com uma gestão que congrega esforços da Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, do Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e Ministério da Educação. “Esta maior coordenação e integração possibilita a superação de um formato de políticas que admitia um grande número de programas pulverizados e dispersos que disputavam, muitas vezes, o mesmo público” (DELUIZ, 2010, p.28).

Consultando o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2007: o desenvolvimento e a próxima geração* do BM (BANCO MUNDIAL, 2007), Deluiz (2010), aponta que a maior preocupação apresentada por esse relatório é com a qualificação dos trabalhadores em decorrência das mudanças econômica e tecnológica. Segundo o BM, os programas voltados para jovens na América Latina, especificamente para o treinamento de jovens desfavorecidos de 16 a 29 anos, “podem ter efeitos importantes em termos de empregabilidade e remuneração” (BANCO MUNDIAL apud DELUIZ, 2010, p. 21).

De acordo com esse Relatório, os jovens correspondem à metade de desempregados do mundo, e são em sua maioria, analfabetos. Aponta também que mais de 20% das empresas em países em desenvolvimento indicam o baixo nível de ensino e de aptidões profissionais de

sua força de trabalho como obstáculo para suas operações. Para o Banco Mundial (2007), superar essa dificuldade começa com mais e melhores investimentos nos jovens. O Relatório apresenta as prioridades de ação que os governos deveriam adotar para a juventude: educação, trabalho, saúde, constituição de família e exercício da cidadania. Essas ações impactariam o desenvolvimento do Capital Humano², ou seja, se as políticas públicas forem propostas de forma assertiva e significativa nesses momentos de transição, estas serão fatores decisivos para o desenvolvimento dos países (BANCO MUNDIAL apud DELUIZ, 2010).

É passando a fazer parte da comunidade, para além da família, que a juventude poderá exercer mais eficazmente seus direitos e assumir seus deveres, configurando o exercício da cidadania. Portanto, seria importante desenvolver a capacidade de “participação cívica produtiva” (BANCO MUNDIAL, 2007, p.12) atuando politicamente e em organizações sociais (DELUIZ, 2010).

Analisando as políticas públicas voltadas para a juventude brasileira desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003) afirmam que estas estão inseridas numa política de corte neoliberal, de precariedade do ensino de jovens e adultos e de indefinição do papel do Estado que delega às ONGs, a responsabilidade pela execução dos programas. Para as autoras, as ONGs acabam desenvolvendo uma prática educacional assistencialista que contribui para a manutenção das desigualdades sociais, ao incorporar a empregabilidade³ como finalidade de suas ações, transformando a educação profissional em instrumento de mistificação. As autoras identificam que, na ótica da empregabilidade, essa qualificação profissional para jovens e adultos em situação vulnerável vem principalmente para atender às demandas empresariais.

As políticas públicas de recorte social do governo Fernando Henrique, assim como as do governo Lula da Silva são melhores entendidas quando contextualizadas historicamente pelas transformações sofridas pelo aparelho de Estado no Brasil desde o governo Collor. Foram implementadas como forma de enfrentamento da questão social decorrente da crise do

² Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO apud FRIGOTTO, 2009).

³ Capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego (OLIVEIRA, 2009).

capitalismo advinda do processo de reestruturação produtiva industrial a nível mundial e seus reflexos no país, como apresentaremos no primeiro momento deste trabalho.

Diante dessa problemática, faz-se necessária a investigação das ações de educação profissional das políticas sociais voltadas para a juventude no Brasil da atualidade. Configura-se, portanto, a importância desta investigação, que consolidará suas análises a partir das ações de qualificação profissional do arco ocupacional da Saúde na perspectiva do coordenador pedagógico, professores e alunos do curso, sendo esta a questão central que justifica este estudo.

Como caminho metodológico, partimos do entendimento de que o pensamento deve estar sempre em interação com a prática exercida na sondagem da realidade. Assim como apontou Minayo (2007 b, p.14), compreendemos a metodologia como relação entre teoria da abordagem - “o método” -, os instrumentos de operacionalização do conhecimento - “as técnicas” - e a criatividade do pesquisador “sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade”.

“[...] A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas [...] Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2007, p.14-15).

Desta forma, apresentaremos a seguir o quadro metodológico adotado no presente estudo, explicitando *a priori* os pressupostos teórico-metodológicos e, em seguida, os procedimentos metodológicos que orientaram nossa investigação.

Esta pesquisa investiga, sobretudo, as relações entre sujeito-sujeito e sujeito-sociedade, na realidade em que eles vivem, por entender essa realidade como produção histórica das próprias relações sociais. Partimos da concepção histórico-dialética da estreita relação entre sociedade, mundo das idéias, mundo material, sua correlação direta com a luta das classes e a formação e produção do pensamento dos sujeitos, entendendo que o pesquisador é também um sujeito, que faz parte da mesma realidade social que os pesquisados, e por isso, sofrem os mesmos impactos sociais. Consideramos a impossibilidade de neutralidade por parte do pesquisador, sendo ele, sujeito histórico e portador de uma visão de mundo, de um referencial teórico.

Como elaborou Karl Marx, o melhor método é começar pelo real e pelo concreto,

[...] assim, em economia política [...] começar-se-ia pela população [...]. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu

lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc, não é nada. Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise chegaríamos a conceitos cada vez mais simples, do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 2003, p.247).

Partimos do materialismo histórico, como princípio epistemológico e exigência metodológica para olhar o todo estruturado da realidade concreta na qual vivemos. “Na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é, sobretudo [...] resposta à pergunta: o que é a realidade? [Só então], em consequência da solução materialista à [esta] questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica” (KOSIK, 2002, p.42). Segundo Kosik (2002), a realidade como um todo estruturado, representa uma totalidade:

Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos [reunidos em seu conjunto] não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo [...] A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade⁴ da sua concreticidade (KOSIK, 2002, p.24-44).

Esta pesquisa não só se caracteriza pelo esforço teórico em entender ou interpretar fenômenos sociais, mas por ter inquietantes questões referentes à relação entre trabalho e educação, concernentes à formação humana e à sociedade. Partimos do ponto que entende esta prática de pesquisa indo além da dinâmica intelectual com fim nela mesma, mas concatenada às questões sociais concretas da realidade brasileira de hoje, no sentido em que interagem entre si.

Norteadado pelo princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, este estudo tem como pressuposto o ponto de vista da totalidade concreta, que significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo,

[...] um fenômeno social que é examinado como momento de um determinado todo, desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo [...] ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado;

⁴ “A rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações coincide com a compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p. 36).

ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo, conquistar o próprio significado autentico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 2002, p.49).

Coadunamos com a tese *kosikiana* de que “esta recíproca conexão da parte e do todo significam a um só tempo que os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 2002, p.49).

Esta pesquisa está calcada no referencial teórico-metodológico marxista. Acreditamos que através dele, ao analisar os fatos, estaremos ao mesmo tempo apresentando e elaborando nossa concepção de mundo e de sociedade de maneira crítica e consciente, como elaborou Gramsci (1978):

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1978, p.12)

Desta forma, entendemos que nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas, mas na tentativa de entender o papel da teoria na compreensão e transformação do modo social pelo qual os sujeitos reproduzem sua forma de ser, partindo do suposto que a construção do plano teórico não está dissociada da materialidade social em que será construída a análise. “Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência” (FRIGOTTO, 1997, p.26).

As escolhas teóricas que orientaram este trabalho concordam com as interpretações marxistas de Kosik (2002) movimentando-se no sentido de compreender a realidade afastando-a do mundo da aparência, “Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade⁵, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é

⁵ A pseudoconcreticidade se insere no mundo da “práxis fetichizada dos homens [a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade]”, ela está no “o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada formas ideológicas de seu movimento, [...] o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens” (KOSIK, 2002, p.15)

dada de predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a realidade devém” (KOSIK, 2002, p.23).

Partiremos do pressuposto marxista de que o método dialético é pensamento e realidade ao mesmo tempo, mesmo que uma realidade contraditória, assim como,

[...] a distinção entre representação e conceito, [...], entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a ‘cisão do único’, é o modo pelo qual o pensamento capta a ‘coisa em si’, [por isso a dialética, na concepção marxista] é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns, e não só por se conduzir como pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia, mas como destruidor da pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, [o pensamento dialético] é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno de se desvendar a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2002, p.20).

A abordagem não se pauta simplesmente na descrição e interpretação do fenômeno estudado, mas na investigação de uma “situação concreta, construída historicamente, fundamentada ideologicamente a partir de um ponto de vista de classe e frações de classe, com determinada concepção de mundo e com um projeto de sociedade, pois não há uma única concepção de mundo, mas várias que se encontram em disputa” (GRAMSCI apud RAMOS, 2009, p. 166).

Partimos nossos estudos do entendimento de que “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas” (KOSIK, 2002, p.19) e por isso a necessidade de desmistificá-las.

Observamos que a destruição da “pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, responsável por desmistificar criações ‘feitichizadas’ do mundo ‘reificado’ e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética como método revolucionário de transformação da realidade” (KOSIK, 2002, p.19). Para o autor, para que o mundo possa ser explicado de forma crítica, é preciso que essa explicação se coloque no terreno da práxis revolucionária. Como expôs Ramos (2010, p.128), “na filosofia da práxis,[...] a prática é a ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”.

Considerando os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisados) como sujeitos histórico-sociais, acreditamos que sua atitude imediata diante de cada face da realidade, não é a de um sujeito abstrato, descolado da realidade, mas a de um “indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 2002, p.13). A realidade social é oculta como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas como objeto (KOSIK, 2002). "A essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais" (MARX apud RAMOS, 2010, p.95).

Esta pesquisa está inserida numa realidade social onde o pesquisador está em relação mútua com o objeto pesquisado, sendo produto da história ao mesmo tempo em que produz história, “[...] a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto [em oposição à concepção positivista] responsável pelo equívoco de ter considerado [...] certa imagem da realidade como realidade mesma, e um determinado modo de apropriação da realidade como o único autêntico” (KOSIK, 2002, p.24-31).

Partimos do materialismo histórico e dialético para explicar cientificamente a realidade humano-social nos opondo à suposição do materialismo reducionista, concordando que “A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p.39).

Segundo Konder (2006), para a dialética marxista, a atividade humana é um processo de totalização e o conhecimento é totalizante. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Para direcionar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma visão de conjunto deles. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada, prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral.

Para o autor, a visão de conjunto nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela. Nossas sínteses não abraçam todos os elementos do conjunto, contudo, isso não significa que não devemos elaborar sínteses, caso queiramos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa (totalidade) da realidade com que se defronta, numa situação dada (KONDER, 2006).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2004), é importante para:

(a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina (MINAYO, 2004, p.134).

Sob a perspectiva da pesquisa qualitativa este estudo debruçou-se na análise das ações de qualificação profissional do Arco Ocupacional da Saúde do Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã) no Rio de Janeiro, na perspectiva do coordenador pedagógico, professores e alunos deste curso.

Para construir o objeto de estudo em questão percorremos três etapas: a) a definição do quadro teórico-conceitual; b) a pesquisa de campo, subdividida na coleta de fontes documentais primárias e na aplicação de questionários e realização de entrevistas com o coordenador e professores e através de grupos focais com alunos; e c) a análise dos dados à luz do referencial teórico estudado.

A primeira etapa, concernente à definição do quadro teórico-conceitual, desenvolveu a discussão e identificação das categorias de análise necessárias à construção do objeto, como: a) a relação do surgimento das políticas sociais para jovens com o Estado e a Sociedade Civil; b) a discussão da problemática da juventude brasileira das classes populares, abordando perfil sócio – econômico e sua relação com mercado de trabalho e qualificação profissional; c) discussão das finalidades e objetivos da educação, concepções pedagógicas e de educação profissional em saúde do curso.

Por entender que o trabalho de campo proporciona ao pesquisador chegar perto da realidade sobre a qual formulou suas perguntas, assim como interagir com os sujeitos que constituem a realidade podendo construir um conhecimento empírico de grande relevância para as pesquisas sociais, e “é claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória” (MINAYO, 2007, p.61), é que na segunda etapa, a pesquisa de campo propriamente dita, incluiu o levantamento e seleção de fontes primárias (Leis, decretos, termos e documentos que regulamentam o programa) e a realização de entrevistas junto ao coordenador pedagógico e professores, assim como entrevistas através de grupo focal com alunos.

Na entrevista com o coordenador pedagógico pretendeu-se saber, qual o objetivo e a finalidade das ações de qualificação profissional do Arco Ocupacional Saúde, se houve encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho, qual a metodologia, avaliação, saberes e valores presentes no curso.

Na entrevista com professores que ministram a parte de qualificação profissional e social pretendeu-se saber, na percepção deles, qual a concepção pedagógica e de educação profissional em saúde do Arco Ocupacional da Saúde, assim como qual a corrente pedagógica influencia a metodologia de ensino-aprendizagem usada por eles, como o curso prepara os alunos para as ocupações na área da saúde.

Com a entrevista e os grupos focais com alunos, procurou-se obter dados que se referem diretamente ao entrevistado, ou seja, suas atitudes e opiniões, elementos de natureza mais subjetiva e só poderiam ser conseguidos com a contribuição dos sujeitos pesquisados.

O trabalho de campo foi pensado a partir dos nossos referenciais teóricos, isto é, o trabalho de campo não é neutro, a forma de realizá-lo revela as nossas preocupações científicas, ou seja, “o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade” (MINAYO, 2004, p.107).

A terceira etapa, relativa à análise dos dados, abrangeu a consolidação dos dados da pesquisa de campo, buscando sua articulação com os marcos teóricos definidos neste estudo.

Desta forma organizamos este trabalho em três partes: a) de análise da relação entre Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais de corte neoliberal no Brasil; b) de análise da relação entre juventude, trabalho e qualificação profissional no Brasil; c) de análise dos objetivos e concepções pedagógicas e de educação profissional em saúde, assim como sua historicidade e correntes pedagógicas que a influenciou.

2 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICAS SOCIAIS NO CAPITALISMO DE CORTE NEOLIBERAL NO BRASIL

Este estudo leva em consideração as relações entre Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais no contexto de conformação do projeto neoliberal instituído no Brasil que configurou o Estado pós 1990. Foi uma década importante, pois consolidou um amplo consenso liberal favorável à implementação do programa de estabilização da inflação, privatização, ajuste e reformas institucionais apoiado e promovido pelo governo do Fernando Collor de Mello e pelas agências financeiras internacionais (FIORI apud MONTAÑO, 2010).

Nos anos 1990, as políticas públicas de recorte social passam a constituir parte da estratégia de construção de uma nova política de corte neoliberal cujos princípios baseiam-se na lógica do livre mercado, na competitividade e na produtividade, tendo como finalidade a maximização do lucro.

De acordo com a reflexão de Pinheiro (1999), essas políticas objetivam amenizar os impactos negativos das políticas de ajuste estrutural: desemprego, pobreza e exclusão social. As políticas educacionais, principalmente, estão orientadas para adequar a formação humana às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo.

Essas políticas passam a ser focadas em públicos-alvo diferenciados e assumir um caráter privatista. Com isso, amplos setores da sociedade civil, como instituições públicas não-estatais regidas pelo direito civil privado, empresas e instituições filantrópicas, entre outras instituições, ficam responsáveis pela execução dessas políticas (DRAIBE apud DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003).

Até a década de 1970, o Estado como agente da promoção social e organizador da economia, configurava um modelo de desenvolvimento político-econômico internacionalmente predominante, porém “o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo⁶ ou Estado de Bem-Estar Social, de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. O mundo capitalista estava imerso por uma forte inflação. “A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo uma crise mundial nos mercados imobiliários [...] somando-se a isso os efeitos da decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP de aumentar o preço do petróleo” (HARVEY, 1992, p.135-136).

⁶ Tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia, originada pelas teorias sobre emprego, juros e moeda do economista inglês John Maynard Keynes (NAVARRO, 1991; FONSECA, 2010).

A intensa recessão de 1973, agravada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o “mundo capitalista do sufocante torpor da ‘estagflação’ (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista”. Em síntese, as décadas de 1970 e 1980 foram um agitado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, “[...] essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta” (HARVEY, 1992, p.140).

A esse regime novo de acumulação, Harvey (1992), dá o nome de acumulação flexível e explica que esse novo modelo é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apóia-se na “flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p.140). A idéia de flexibilidade possibilita aos empregadores exercerem pressões cada vez mais intensas de controle do trabalho.

O autor aponta que com as transformações no panorama econômico mundial, o mundo do trabalho passou por uma forte reestruturação e se movimenta no sentido de reduzir o número de trabalhadores com vínculo formal e “empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 1992, p.144).

O autor ressalta que os novos sistemas financeiros implementados a partir de 1973 mudaram o equilíbrio de forças em ação no capitalismo global. Esse novo sistema propiciou a autonomia do sistema bancário e do financeiro em comparação ao financiamento corporativo, estatal e pessoal. A acumulação flexível, sem dúvida, procura o capital financeiro como poder gerencial mais do que o fordismo o fazia. Isso significa que o potencial de formação de crises financeiras e monetárias autônomas e independentes é muito maior do que antes.

Após a crise do início da década de 70 do século XX, o panorama econômico mundial foi marcado por um processo de reestruturação não só com o objetivo de superação da conjuntura aflitiva vigente, mas também de retomada da acumulação capitalista. Este processo foi acompanhado por profundas transformações no plano político, que podem ser sintetizadas pela reforma do aparelho estatal e pelo estabelecimento de relações de um novo tipo entre o Estado e a sociedade civil (MONTAÑO, 2010).

No Brasil, concomitante às transformações internacionais no mundo da produção, a política econômica do Estado insere-se em um novo modelo de “desenvolvimento capitalista, [...] chamado neoliberal [podendo] ser definido por meio de um contraste com o modelo que o antecedeu, o desenvolvimentista – tanto na sua fase nacional reformista (1930-1964) quanto

na pró-monopolista da ditadura militar (1964-1985)” (BOITO JUNIOR, 2007, p.60).⁷ É nesse contexto, dos anos 1990, que com a Lei nº 9394/96 se legitima a inserção das ONGs na educação brasileira, explicitando que a educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, inclusive, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil (GONZALEZ; MATIAS, 2004). Contudo, a crítica que se faz a essa relação, é que a maioria das ONGs criadas após 1996 tem o objetivo de utilização das verbas públicas, atuando em uma perspectiva mercantil dos serviços educacionais, voltando-se para programas assistencialistas, focalizados nas populações carentes, jovens em situação de alto risco, portadores de deficiência, mulheres chefes de família, detentos e egressos do sistema penal, entre outros, que têm em comum o fato de serem sujeitos excluídos do mercado de trabalho (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003).

Em pesquisa qualitativa realizada por Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003), constatou-se que a maior parte dos cursos de qualificação desenvolvidos por ONGs voltam-se para os serviços pessoais e domésticos considerados mais adequados aos jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. Os cursos de qualificação oferecidos são de curta duração e se direcionam, em geral, para o mercado de trabalho, demonstrando a pouca preocupação com o aumento da escolaridade e com a ampliação da cidadania. As autoras apontam que ou as ONGs poderão continuar atuando como parceiros que executam serviços educativos sem questionamentos às políticas vigentes nas quais estão inseridas, ou poderão constituir-se como parceiros privilegiados que utilizam os espaços públicos democráticos para discutir as diferentes concepções de educação profissional e elaborar propostas que efetivamente interessem aos trabalhadores. Entre estas propostas estão cursos que incluam itinerários formativos, articulação com propostas de elevação da escolaridade, de intermediação de mão-de-obra e de encaminhamento para o mercado de trabalho, a inclusão da discussão de temáticas transversais relacionadas ao mundo do trabalho, tais como: educação ambiental, exercício de direitos e deveres, relações entre a educação e o mundo da produção, entre outras, na perspectiva de uma educação profissional ampliada, com foco no mundo do trabalho e na cidadania.

No âmbito das relações entre trabalho e educação, a educação profissional tem historicamente se aproximado das discussões sobre o trabalho a partir de duas grandes visões.

⁷ Alguns elementos demonstram esse contraste entre modelo desenvolvimentista e modelo neoliberal: O papel do Estado como provedor de serviços decaiu, assim como o ritmo do crescimento econômico, a preferência ao desenvolvimento industrial desaparece e os direitos sociais e trabalhistas sofrem um processo de redução ainda maior do que aquele que sofreram durante a fase ditatorial-militar do modelo desenvolvimentista (BOITO JUNIOR, 2007).

A primeira visão concebe a formação profissional como especificamente técnica, sendo fortemente influenciada pelo progresso técnico e pelas mudanças técnico-organizacionais que se dão no âmbito do trabalho, respondendo às demandas da produção capitalista. A segunda visão, que complementa e se contrapõe a primeira em momentos diferentes, tem raízes na filosofia e na economia política de origem marxista, formulando à educação, problemas de natureza econômica, filosófica, social e ético-política que remetem não apenas à formação profissional estrito senso, mas à formação humana, em sentido pleno, da qual a primeira faz parte (FERRETTI, 2004).

Entretanto, a visão marxista não é a visão dominante. Como expressa Oliveira (2001), a visão norteadora das reformas educacionais decorre da teoria do capital humano. Além disso, a reforma do ensino médio-profissional está pautada nas orientações dos organismos internacionais e do empresariado brasileiro que incorporou a teoria do capital humano ao seu pensamento. A consequência dessa visão que atrela a educação aos interesses do mercado tem desdobramentos no aspecto pedagógico, no aumento da privatização da educação profissional brasileira e no seu caráter, em geral, fragmentado e dualista. Ao ter separado a formação profissional da educação geral, por exemplo, fortaleceu-se a dicotomia entre o pensar e o fazer.

A visão da educação tecnicista que só atende às demandas do mercado e do sistema de produção capitalista está ajustada à reengenharia e à reestruturação produtiva que apostam no mercado auto-regulado, cuja produtividade aumenta cada vez mais pelo incremento no processo produtivo de capital morto (ciência e tecnologia) e de novos métodos de racionalização e organização do trabalho, num cenário de radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, e ruptura crescente da proteção ao trabalho (FRIGOTTO, 1999).

Nesse cenário que se configurou a partir da reforma do Estado Brasileiro, e a partir da crise mundial do capitalismo originando um novo modelo de produção de base flexível em detrimento do antigo sistema taylorista/fordista de produção, o número de trabalhadores excluídos do mercado se amplia, assim como se amplia a precarização do trabalho, dando margem a proliferação de planos paliativos e emergenciais de alívio à pobreza, da filantropia e da caridade social. Terreno fértil para instalação das políticas focalizadas de inserção social.

2.1 A década de 1990 e a reformulação do Estado Brasileiro.

Desde a proclamação da República até a consolidação do Estado Novo, em 1937, o Brasil foi palco de uma governança desprovida da participação popular, onde as questões sociais deveriam ser tratadas através da coerção.

Como mostra Coutinho (2007), essa ditadura sem hegemonia (sem a participação popular) sofre uma primeira transformação no chamado período populista, quando surge por parte das classes dominantes a tentativa de conseguir o consentimento das classes subalternas para uma política tipicamente burguesa, ou seja, para o chamado nacional-desenvolvimentismo. Um tipo de hegemonia seletiva, que exclui, por exemplo, trabalhadores rurais, portanto sendo o objeto da ação hegemônica da burguesia industrial no período populista, a classe trabalhadora urbana de carteira assinada.

Coutinho (2007) aponta que em 1964, período consagrado pela exclusão da interlocução e do diálogo, o Brasil volta a vivenciar uma ditadura sem hegemonia. Contudo, a demanda por um Estado regulador é maior, em especial a partir da crise que o Estado brasileiro começa a entrar no início dos anos 1980, por meio das políticas macroeconômicas. Passa a exercer, portanto, uma intervenção regulatória ao mesmo tempo em que tenta ganhar hegemonia com ajuda das classes dominantes. O Estado varguista entra em crise e a partir daí surgem algumas alternativas para uma reconstrução do Estado brasileiro. Em 1985, no contexto da era Sarney (1985-1990), na tentativa de retomar uma hegemonia por parte da burguesia para enfrentar uma sociedade civil que vinha se constituindo de forma ativa e organizada, tenta-se obter essa hegemonia por meio do neoliberalismo, com a criação de um senso comum baseado na idéia do individualismo.

Porém foi com o *impeachment*⁸ do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), identificada como crise moral pelo ex-ministro Luís Carlos Bresser Pereira, e a conjuntura econômica e política brasileira desse momento, que surgem os primeiros sinais para a necessidade de reformulação concreta do papel do Estado. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso, assume a presidência da República e inicia-se no Brasil a chamada Reforma Gerencial⁹ do Estado (MONTAÑO, 2010). Para o ex-ministro, os verdadeiros motivos para a reforma do Estado seriam direcionados, tanto à maior competitividade do empresariado nacional, quanto ao melhor atendimento às necessidades da população,

⁸ Processo político-criminal que se instaura contra o presidente da República, qualquer governador, ministro do Supremo Tribunal ou procurador-geral da República, com o fim de impor-lhe a pena de destituição do cargo, por delito de responsabilidade resultante da infração de deveres funcionais em prejuízo dos interesses da Nação (Michaelis).

⁹ “Reforma Gerencial é uma reforma voltada para o ‘cidadão-cliente’ e para a democracia, uma ‘reforma para a cidadania’” (BRESSER PEREIRA apud MONTAÑO, 2010, p.40).

desenvolvendo e estimulando a participação democrática, o controle social e a cidadania (BRESSER PEREIRA apud MONTAÑO, 2010).

Numa reflexão crítica desse processo, Montañó (2010) mostra que esta reforma do Estado favorece especialmente o capitalismo internacional financeiro. Com a reforma, o Estado sai do controle econômico de esferas estratégicas da produção/comercialização, passando-as para o mercado, como por exemplo, a produção de energia elétrica e de telecomunicação.

Montañó (2010) considera as reformas dos anos 1990 como social-liberal, em que o Estado deveria tornar-se menor, mas melhor, ao invés do Estado mínimo (proposta neoliberal¹⁰). A proposta social-liberal é a da construção ou da reconstrução do Estado, voltado a complementar ou corrigir as falhas do mercado.

Com isso, há substituição das questões públicas de responsabilidade estatal para o chamado terceiro setor, conjunto de entidades públicas não-estatais, não-governamentais, mas regido pelo direito civil privado. Para o autor, esta parceria entre o Estado e as organizações sociais representa desresponsabilização do Estado em dar respostas às questões sociais, transferindo-as para o setor privado, inserindo nesta parceria, o voluntariado, assim como o terceiro setor, como fenômeno promovido pelos governos neoliberais, direcionado para a América Latina no Consenso de Washington (MONTAÑO, 2010).

Com as transformações no panorama político norte-americano no início dos anos 1990, o Banco Mundial, redefine sua cultura institucional e afirma um novo modelo organizacional, tendo em vista a ineficiência do trabalho desse organismo, ao longo da década de 1980, no combate à pobreza e no auxílio ao desenvolvimento sócio-econômico (ARRUDA apud MARTINS, 2009).

A alternativa neoliberal é a que certamente prevaleceu nas últimas décadas. Segundo Coutinho (2007), o Estado deixa de intervir na economia através do controle de alguns ramos produtivos essenciais e passa a exercer uma intervenção regulatória. Isso indica algo inédito na história brasileira, sobretudo porque as classes dominantes até então eram dominantes e não eram dirigentes, na terminologia gramsciana que, ao se referir às revoluções passivas, dizia que delas resulta uma ditadura sem hegemonia, uma dominação sem direção.

¹⁰ Na história intelectual do neoliberalismo, o personagem mais importante é o economista e pensador austríaco Friedrich Hayek (1899-1992). Hayek foi, até meados dos anos 1930, um grande defensor da teoria econômica que serve de base para a sustentação ideológica do capitalismo, chamada teoria econômica neoclássica, criada e sistematizada pelo economista inglês Alfred Marshall, no início do século XX. Demonstrava-se, matematicamente, que o mercado por si só produzia sempre um estado de equilíbrio. O neoliberalismo é uma espécie de recriação do liberalismo que enquanto filosofia é mais amplo do que a defesa do livre mercado (PAULANI, 2007).

Essa transformação da classe dominante em classe dirigente, demanda um novo formato às disputas pelo próprio poder, uma vez que a balança entre coerção e consenso terá de ser direcionada pela busca incessante de legitimação de um conjunto de práticas e idéias a qual irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível contradição entre domínio e direção, tornando esses termos complementares e, para a sociedade, não-conflitantes (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Coutinho (2007) expõe que o partido dos trabalhadores (PT), e os vários movimentos a ele ligados resistiram duramente ao neoliberalismo, porém essa resistência termina quando inicia o primeiro mandato do governo Lula da Silva como presidente da república, onde se observa um processo transformista no PT e no seu governo que adere às políticas neoliberais, criando condições ainda mais favoráveis para a consolidação dessa hegemonia neoliberal. Como Paulani (2007, p.64) aponta: “o governo Lula [foi] um governo neoliberal [...] a continuidade desse modelo para o Brasil é um desastre: nós vamos nos atolar cada vez mais nesse pântano em que estamos há uma década e meia”.

Quando Coutinho (2007), ao analisar os papéis do Estado brasileiro, no século XX, desde a Proclamação da República à implementação de políticas neoliberais, usa a expressão gramsciana “revolução passiva” e “ditadura sem hegemonia”, explicita que o neoliberalismo é a união entre dominação e direção, algo inédito até então na história do Brasil. Como aponta o autor, até então as classes dominantes, eram dominantes mas não eram dirigentes. Com a reforma do Estado, conforme o próprio conceito gramsciano de hegemonia, uma governança dominante e dirigente se dá através da disputa, pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis por colocar em prática os interesses das classes sociais “aparelhos privados de hegemonia”, de forma que as mesmas classes obteriam maiores ou menores chances de convencer a totalidade da sociedade quanto á legitimidade de seus interesses específicos.

Se antes, com a ditadura sem hegemonia, o Estado usava da coerção, agora, a batalha pelo convencimento e a busca do consenso contribuem diretamente “para que os homens adquiram ou não uma maior consciência quanto a seu efetivo lugar na história, o qual, no caso, equivalerá não somente ao tipo de identificação produzido acerca das relações sociais, como também o desejo de transformação ou se conservação da ordem” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.24)

2.1.1 Conceito ampliado de Estado.

A configuração do Estado moderno nos permite afirmar que sua soberania plena reside na sua não submissão a outras formas de autoridade existentes na sociedade, como a Igreja. O conceito de Estado Moderno se funda na separação entre política e economia; público e privado; Estado e sociedade civil (TEIXEIRA, 1987).

Segundo Mendonça (2007), a noção de sociedade civil se reduz na medida em que é usada para delimitar um espaço potencial de liberdade fora do Estado. Numa perspectiva neoliberal, o conceito de sociedade civil e, por extensão, o de Estado, ganha roupagem nova, abrigo na sua noção desde ONGs até entidades filantrópicas. O risco que se corre na generalização dos sentidos da noção não é pequeno, ainda mais se repararmos que o produto final é a redução de todo o sistema social capitalista a um mero conjunto de instituições, dissolvendo assim o próprio conceito de capitalismo e o de classe social.

A noção de sociedade civil tem como origem o pensamento de Hobbes (1588-1679), porém seu pensamento não ganhou desdobramento. Rompendo com o pensamento religioso que perdurava na reflexão sobre a origem do poder político, Hobbes, propõe um pacto ou contrato entre homens, portanto comum à dimensão humana (SOUZA, 2010). O Estado erguia-se como antinatureza que deveria regular a natureza humana, além de ser do Estado a responsabilidade de garantir ao indivíduo o direito à vida, liberdade e propriedade. Ainda nessa concepção, Estado, governo e sociedade civil seriam quase equivalentes (BOBBIO apud FONTES, 2010).

Contudo, a noção de sociedade civil toma outro sentido. As necessidades sociais da burguesia se identificam de forma explícita com o pensamento de John Locke (1632-1704), que parte do pensamento *hobbesiano*, e amplia a noção de sociedade civil ao colocar a ênfase na propriedade (FONTES, 2010). Para a época, esse pensamento representava, para a burguesia, o ápice da teoria política liberal moderna (SOUZA, 2010).

Segundo Souza (2010, p.30), “Locke concebe a superação do estado de natureza mediante o estabelecimento de um contrato social, que fundaria, então, a sociedade civil”, afirmando, ao mesmo tempo, a vigência da liberdade e igualdade entre os indivíduos. Uma tendência forte do pensamento liberal seria alternar-se entre o ponto de vista da sociedade civil, os interesses privados e o da sociedade política, o Estado (FONTES, 2010).

Assim, os pensadores liberais devotam-se cada vez mais a instaurar razões técnicas para o funcionamento do Estado, instaurando-o como Estado Sujeito, portador de uma razão própria (POULANTZAS apud FONTES, 2010).

Para Fontes (2010, p.128) “o conceito de sociedade civil adquiria ainda outros atributos, de procedência francesa e alemã”. Essa concepção positiva do contrato social

encontraria sua primeira crítica nas formulações do francês Rousseau. Esse pensador não anula totalmente a idéia de um contrato social, mas problematiza as formulações de Hobbes e Locke, resultando numa visão negativa do pacto social (SOUZA, 2010). “O termo sociedade civil adquiria com ele uma conotação negativa, ao expressar a propriedade privada como elemento de corrupção da natureza humana” (FONTES, 2010, p.128).

A Alemanha, ainda não unificada, apesar de não ter participado efetivamente de um processo revolucionário típico da Europa do século XVIII estava, através da filosofia, ciente do novo panorama social desse período, considerando a reformulação dos conceitos de Estado e sociedade civil prescindidos da idéia de contrato social, sendo a filosofia alemã, a grande desestabilizadora da concepção da relação entre Estado e sociedade civil, primeiro na filosofia idealista de Hegel e depois no pensamento revolucionário de Marx (SOUZA, 2010). “A concepção de Estado – e de sociedade civil ou sociedade burguesa – de Hegel é bem mais complexa e sobre suas interpretações há inúmeras controvérsias” (LOSURDO apud FONTES, 2010, p.128).

Hegel considera o Estado instância responsável por impedir a desagregação social. De acordo com Souza (2010, p.34), “na ausência do Estado, a sociedade civil ruiria ante o efeito devastador das lutas de classes. Tomado nessa acepção, o Estado teria a função de imprimir racionalidade à sociedade civil, fundando a sociedade política”.

É possível dizer, numa concepção *hegeliana*, que o Estado é o sujeito da história, cabendo à sociedade civil ficar em segundo plano. “Ora, se o sujeito da história é o Estado, é lícito afirmar que a história só tem início a partir do surgimento do Estado e no interior dele” (SOUZA, 2010, p.34). O autor conclui que na linha do pensamento *hegeliano*, não haveria história humana na ausência do Estado. Marx demonstrará que a história autenticamente humana ocorrerá apenas com a supressão do Estado e do modo de produção capitalista.

Para Fontes (2010, p.128), o Estado, em Hegel, “figuraria como um ideal a atingir, como uma possibilidade, como um momento ético que deveria incorporar a liberdade individual, concebida não como um atributo isolado, mas como plena integração no todo social”. Portanto, em Hegel, primeiro, a sociedade civil torna-se burguesa, com uma localização histórica e social precisa. Na seqüência, conserva uma valoração negativa, como expressão dos interesses particulares, e finalmente, mantém uma relação tensa com o Estado.

Engels foi o primeiro teórico a empreender o processo de ampliação conceitual de Estado. Em 1895, escrevendo uma introdução pouco antes de sua morte para a reedição de *As lutas de classe na França*, texto publicado originalmente por Marx em 1850, reformula uma nova concepção de Estado (COUTINHO, 1994).

[...] a dominação de classe não se manifesta apenas através da coerção [...], mas resulta também de mecanismos de legitimação que asseguram o consenso dos governados que se encarnam nas novas instituições inscritas no seio dos modernos aparelhos de Estado (parlamento eleito por sufrágio universal, partidos políticos legais e de massa etc) (ENGELS apud COUTINHO, 1994, p. 27).

A crítica de Marx e Engels modifica a definição *hegeliana* de Estado. Em Marx podemos encontrar seu pensamento sobre Estado e sociedade civil, desde 1843-1844 até a publicação de *O capital* (SOUZA, 2010). Marx já demonstra em seus escritos que mais do que uma filosofia idealista, era preciso olhar para as contradições da sociedade na realidade concreta, capitalista.

Sua crítica dizia respeito às operações da filosofia idealista que insistia em tomar o Estado, a população, o dinheiro e assim por diante, categorias descoladas da totalidade social [...] Marx chamou a atenção para a necessária reconstrução histórica das categorias: Estado, sociedade civil, mercadoria, capital e assim por diante (SOUZA, 2010, p.35).

Tais categorias não fazem parte de uma natureza humana imutável e eterna. São construções históricas e precisam ser analisadas nessa perspectiva. Com isso, Marx rejeita todo o legado contratualista, que supunha a existência abstrata de uma natureza humana.

Assim, em Marx, “para o próximo passo no avanço da emancipação da humanidade seria necessário extinguir o Estado como esfera alienada das relações sociais, extinguir o capital como força centrífuga que domina as relações humanas” (SOUZA, 2010, p.37). “O Estado para Marx e Engels expressa a generalização dos interesses dominantes” (FONTES, 2010, p.130).

[...] cada nova classe que passa a ocupar o posto da que dominou antes dela se vê obrigada, para poder levar a diante os fins que persegue, a apresentar seu próprio interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expressando-o em termos ideais, imprimindo a suas idéias uma formulação generalizante, apresentando suas idéias como as únicas racionais e dotadas de vigência absoluta (MARX e ENGELS apud FONTES, 2010, p.52).

Nesse ponto, Marx e Engels abandonam o conceito de sociedade civil por conservar a idéia de contraposição entre sociedade e Estado (FONTES, 2010).

Seguindo a linha marxista, o italiano Antonio Gramsci, entende a noção de Estado como aparelho de governo e também como aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil. É sob esta concepção que desenvolvemos nossas análises sobre o Estado e a sociedade civil (GRAMSCI, 2000).

Para Coutinho (1994) a ampliação do conceito de Estado se deu tanto em Engels quanto em Rosa Luxemburgo e os pensadores austromarxistas, mas certamente foi com Gramsci que essa ampliação recebeu uma formulação mais sistemática. Gramsci numa ampliação dialética mantém o núcleo fundamental da teoria restrita de Estado de Marx e Engels de caráter de classe e do movimento repressivo de todo poder pelo Estado e acrescenta novas determinações:

Examinando a superestrutura, ele distingue duas esferas em seu interior, que ele chama de ‘sociedade civil’ e de ‘sociedade política’. Com essa última expressão, designa precisamente o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal ou de fato da violência; trata-se, portanto, dos aparelhos coercitivos do Estado, encarnados nos grupos burocrático-executivos ligados às forças armadas e policiais e à imposição das leis (COUTINHO, 1994, p. 53).

A originalidade na ampliação do conceito de Estado em Gramsci, segundo Coutinho (1994), aparece na definição do que ele entende por sociedade civil. Para Gramsci, sociedade civil designa um momento da “superestrutura”, ou seja, organizações que representam os interesses pela “[...] difusão de valores simbólicos e de ideologias compreendendo assim a escola, a igreja, os partidos políticos, [...] os meios de comunicação, as instituições científicas, artísticas, acadêmicas etc” (COUTINHO, 1994, p. 54). De acordo com o autor, Gramsci, genialmente, define Estado como a soma das sociedades civil e política. Na sociedade civil, as classes exercem sua hegemonia, buscando aliados para os seus projetos através do consenso que se realizam através aparelhos privados de hegemonia¹¹ que por serem privados, significa uma adesão consensual, voluntária e não coercitiva, enquanto a sociedade política exerce certo constrangimento ao governado quando este não cumpre suas determinações podendo ser submetido a sanções de forma coercitiva pelos aparelhos coercitivos do Estado:

Quadro 2 – Concepção ampliada de Estado

Estado (supremacia)=

¹¹ “Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil [...] sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam” (FONTES, 2010, p.133).

	Sociedade política	+	Sociedade civil
Funções	Ditadura	+	hegemonia
	Coerção	+	consenso
	Dominação	+	direção
Base material	Aparelhos coercitivos e burocráticos – executivos	+	Aparelhos “privados” de hegemonia

Fonte: COUTINHO, 1994, p.56

Coutinho (1994) traz a palavra supremacia como equivalente à noção de Estado, que em Gramsci significa a unidade entre dominação e hegemonia, porém de forma não homogênea, duas formas existentes em qualquer forma de Estado moderno. O autor pontua que a possibilidade negada por Marx e Engels e afirmada por Gramsci, é que uma classe ainda não dominante no plano do poder político já seja dirigente no plano ideológico.

2.2 A Era Lula da Silva e o surgimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

Embora as primeiras ações de programas voltados especificamente para os jovens tenham surgido já no final da década de 1980, é na década de 2000, que são propostas ações que conformaram as políticas de juventude. Desde o início do governo Lula, diferentes segmentos enfrentaram o desafio de adentrar a arena pública na tentativa de pautar uma agenda política, que garantisse os direitos dos jovens brasileiros e para a implementação de políticas públicas adequadas (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Com a eleição do governo Lula da Silva em 2002 criou-se expectativas em torno das mudanças estruturais na sociedade, na educação e na saúde, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988. Contudo, tais mudanças não se realizaram. As políticas públicas do Estado brasileiro não se apropriaram de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzido, em especial no âmbito da área Trabalho e Educação, revelando um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Conforme descrevem os autores, o contexto de 1996 a 2003 foi marcado pela disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia no campo da educação profissional e por lutas pela revogação da LDB (Lei n.9.394/96)

(BRASIL, 1996), em especial do decreto n. 2.208/97, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Como anunciado pelo MEC no início do governo Lula da Silva, havia a necessidade de reconstruir a educação profissional como política pública, corrigindo medidas adotadas pelo governo anterior, como por exemplo a separação da educação profissional da educação básica. Segundo esses autores, de fato, em seu governo o Decreto n. 2.208/97 foi revogado, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico.

O contexto do governo Lula da Silva no início do seu mandato se processa mediante muitos debates, mas em especial, mediante discussões sobre a educação profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) expuseram que por mais que as discussões fossem diversas e caminhassem em sentidos múltiplos, não se obteve uma unidade entre elas, mantiveram-se as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Os autores mostram que a origem dessa contradição que cerca a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) discutem que a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97 seria um dispositivo transitório que mobilizaria a Sociedade Civil pela defesa do ensino médio unitário e politécnico. O que se pretendia era a reconfiguração de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe.

Não obstante, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não aconteceu. De uma proposta consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação quando acomodada na Secretaria de Educação Básica e política do ensino médio, separando-a da política de educação profissional, como expuseram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a). Os autores ressaltam que, três dias após o Decreto n.5.154/2004 ser lavrado, 28 de julho de 2004, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional.

Explicitam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) que paralelo ao período contraditório da revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004, além do Escola de Fábrica, uma série de programas focais e contingentes insere-se nos projetos de educação profissional do governo Lula, entre eles o de Integração da Educação Profissional ao Ensino

Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o de Inclusão de Jovens (Projovem).

O governo Lula, segundo os autores, continua a política curricular do governo anterior após o Decreto n. 5.154/2004, marcada pela formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se o individualismo e acomoda a educação aos princípios neoliberais. É nesse mesmo período que se vê divulgada a política da parceria público-privado do governo federal, ressonante na política de educação profissional. Como apresentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), esse programa envolveria a União, o “Terceiro Setor” (MONTAÑO, 2010) e a iniciativa privada na oferta de cursos de qualificação profissional.

O Projovem, após sua inserção nos projetos de educação do governo Lula, é lançado oficialmente através da Lei n. 11.129/2005, um ano depois da publicação do Decreto n. 5.154/2004. Na sua primeira fase, o programa tinha a finalidade de formar os jovens no âmbito da profissionalização, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

O programa foi organizado por unidades gestoras, como ONGs, instituições públicas e outras. Essas instituições executaram os cursos e implantaram as unidades de ensino, fornecendo apoio administrativo e técnico-pedagógico aos professores e alunos. Eram responsáveis pela infra-estrutura física, funcionários, parcerias e administravam a bolsa auxílio no valor de R\$ 100,00 por 12 meses e o transporte dos alunos.

Sobre a relação Estado e “Terceiro Setor”, Montañó (2010) aponta que as ONGs assumem a representatividade das organizações sociais, leva consigo as demandas das questões populares, só que não mais numa relação de luta e reivindicação, mas de pedido e negociação. Se antes os movimentos sociais tinham alguma autonomia do poder político, agora elas formam parcerias com os governos.

As ONGs executam políticas sociais para a população carente, como expôs Neves (2002). Essas políticas de caráter emergencial são criadas para apagar os incêndios provocados pelas políticas macroestruturais de produção e reprodução da força de trabalho no sistema capitalista. As políticas sociais no sistema capitalista se situam na contradição “entre a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho social” nas palavras de Neves (2002, p.15).

Montañó (2010) mostra que enquanto antes as ONGs assumiam um claro papel articulador ao lado dos movimentos sociais e captador de recursos para eles, sendo coajuvante em relação aos movimentos sociais, a partir das últimas décadas as ONGs, passaram a ser o

ator principal nesta relação. Ocorre assim uma verdadeira terceirização dos movimentos sociais. O Estado e as agências internacionais não são mais obrigados a tratar diretamente com os movimentos sociais, mas agora a relação é de forma indireta, intermediada pelas ONGs.

Ainda sobre o Projovem na sua fase inicial, participavam de sua gestão a Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Era destinado a jovens de 18 a 24 anos, egressos da quarta série, mas que não tivessem concluído a oitava série do ensino fundamental e que não tivessem vínculos formais de trabalho. Esses programas, Escola de Fábrica e Projovem, dirigidos aos jovens em situação de desemprego, o que os caracterizava era a falta de integração com outras políticas como a de inserção profissional e de melhoria da renda das famílias. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Em 2008 o Projovem inicial passa por uma reformulação através da Lei n. 11.692/08, destinando-se a jovens de 15 a 29 anos com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

O Projovem Trabalhador tem como objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção. Atenderá a jovens com idade entre 18 e 29 anos, em situação de desemprego e que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até um salário-mínimo (BRASIL, 2008).

Sendo um programa destinado a formação profissional de jovens, tem um caráter peculiar, da própria relação que se estabelece com os jovens com idades que variam de 18 a 29 anos. Concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) quando estes indicam que todos esses jovens, mesmo com suas particularidades, tendem a sofrer um processo de amadurecimento precoce, inserindo-se no mercado de trabalho formal ou informal. Os autores apontam que essa necessidade leva a imprescindibilidade de políticas públicas que enfrentem o plano conjuntural e emergencial, atentando para a diversidade dos grupos jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho e que as políticas devem encaminhar mudanças ou reformas estruturais no sentido da superação da desigualdade social e da universalização efetiva da educação básica.

Esses programas (Projovem, Proeja e Escola da Fábrica), na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), resgatam um preceito que pretendia-se ter superado desde a

revogação da Lei n. 5.692/71, de tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade.

3 JUVENTUDE, POLÍTICAS SOCIAIS, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO.

Encontramos na literatura e nos documentos dos Organismos Internacionais um caráter polissêmico na concepção de juventude. Para o Banco Mundial (2007), segundo o

Relatório sobre o Desenvolvimento Social de 2007, a juventude é o período em que as pessoas começam a ser ouvidas e reconhecidas fora da família. Ribeiro (2004), em sua análise, afirma que a juventude está em alta, não só nas questões da educação e trabalho, mas ser jovem passou a “estar na moda”.

Benevides (2004), em análise da juventude da contemporaneidade, pontua que a febre da juventude, febre de energia e de amor, é o que pode garantir a temperatura minimamente saudável da humanidade. Sem essa febre da juventude o mundo estaria irremediavelmente doente.

Ribeiro (2004) ilustra que no século XVIII acontecia o contrário, jovens nobres usavam perucas brancas empoadas para parecer mais velhos. Lembra-nos que foi a partir da Revolução Francesa que ser moço passou a ser algo positivo e, mais que isso, prioritário na agenda. Desde a metade do século XX, os jovens são disputados por forças importantes e antagônicas: a idéia de revolução, por um lado, que se coloca à esquerda dos partidos comunistas, por outro, a publicidade, que destina à juventude os anúncios e propagandas.

Alguns documentos de Organismos Internacionais se referem a juventude como grupo de alto risco, como parcela vulnerável da população. Para Kehl (2004, p.89-90):

O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva, velhice, preferem o eufemismo “terceira idade”. Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto.

Segundo Kehl (2004, p.90), o prestígio da juventude é recente. O Brasil de 1920, “era uma paisagem de velhos”, escreve Nelson Rodrigues, em uma crônica sobre sua infância na rua Alegre: “Os moços não tinham função, nem destino. A época não suportava a mocidade”. O escritor estava se referindo aos sinais de responsabilidade e seriedade que todo moço tinha pressa em ostentar, na primeira metade do séc XX. Homens e mulheres eram mais valorizados ao ingressar na fase produtiva e reprodutiva da vida do que quando viviam o momento entre a infância e a vida adulta, chamado de juventude ou, como se tornou hábito depois da década de 1950, de adolescência.

O futuro escritor do ano 2030, quando escrever suas lembranças da vida no terceiro milênio, poderá afirmar que o Brasil de 2004 era uma paisagem de jovens. Para a autora,

somos todos jovens há mais de 40 anos, acostumados a ouvir a expressão *no meu tempo...*, referindo-se aos anos dourados da vida, a juventude:

[...] foi uma ou duas décadas antes do ‘meu tempo’ que os adolescentes e jovens começaram a sair de uma certa obscuridade culposa e obediente à qual, discursos médicos e morais os haviam relegado para se transformarem em uma faixa da população privilegiada pela indústria cultural (KEHL, 2004, p.90).

Para Sarti (2004), o jovem está sempre em busca de uma identidade própria, que se constrói pelas várias alteridades com as quais se confronta. Os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte do seu processo de individualização perante o mundo familiar e social. Necessitam falar de si no plural, como construção de “nós”, seja em torno de música, de outras atividades culturais, esportivas ou de outras formas de expressão dos jovens no espaço público.

Sarti (2004) aponta para a importância fundamental da família, que representa lugar de afetividade e muitas vezes é palco de conflitos. Para a autora, o período da adolescência, ou da juventude, em nossa sociedade não corresponde a nenhum lugar definido, na ausência de rituais que instituem esse momento como uma preparação para uma nova posição social:

Ele é uma não-mais-criança e um não-adulto e, freqüentemente, considerado um problema para o mundo adulto, o ‘aborrecente’. Em contraposição a essa idéia, a proposta de desenvolver o ‘protagonismo juvenil’ nos programas para jovens aponta para a importância de pensá-los como agentes de soluções para seus próprios problemas (SARTI, 2004, p.124).

Sendo um não adulto ou uma não mais criança, o jovem tem necessidades. Na nossa sociedade, hoje, o jovem da grande parcela carente da população brasileira precisa trabalhar. Para ser inserido no mercado de trabalho, é exigido dele um conjunto de qualificações. Os que mais urgentemente precisam trabalhar para sustentar sua família e não conseguem conciliar com os estudos, acabam deixando a escola para depois. Como apontam Andrade, Esteves e Oliveira (2009, p.81), de maneira geral “percebe-se em jovens de distintas classes sociais uma certa ansiedade em trabalhar mais cedo. Certamente, para a grande maioria, essa pressa está ligada às necessidades básicas de sobrevivência pessoal e familiar”.

Dayrell (2003) assinalou que parte da literatura sobre juventude a caracteriza como o que ainda não chegou a ser, apontando que a juventude é a negação do presente vivido. Essa negação reflete no espaço de formação do jovem que a partir dessa visão se torna inválido. A

visão romântica argumenta que a juventude é um conceito construído a partir do desabrochar da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens que se traduz em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas. Há a visão que a vê como tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, tempo para o ensaio e o erro, para experimentações. Há ainda aquelas que percebem a juventude reduzida ao campo da cultura, como se os jovens só expressassem a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais.

Para o autor, tais caracterizações recortam de tal forma a realidade dos jovens que dificultam a compreensão de jovem como sujeito social, na sua totalidade. Ao caracterizar a juventude dessa forma, a família, junto com o trabalho e a escola, perde o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas (DAYRELL, 2003).

Para além da presença do trabalho na vida dos jovens e da combinação trabalho e estudo, é preciso observar as diferenças existentes no tempo da juventude, quando consideramos as diferentes faixas etárias, e também as múltiplas desigualdades a que os jovens estão sujeitos. Além dessa questão, os dados da pesquisa Pnad de 2006 sugerem que o ingresso na atividade aos 16 anos, obrigando o jovem a conciliar trabalho e estudo, não representa um problema em si. Na verdade, o que parece ser a principal questão é o ingresso em postos precários que contribuem muito pouco para a qualificação do trabalhador (CORROCHANO et al., 2008).

3.1 Juventude e Políticas sociais.

Concordamos com Cohn (2004) quando esta afirma que no Brasil contemporâneo o que se verifica são políticas sociais focalizadas na parcela economicamente carente da população, denominada muitas vezes de grupo de alto risco e a juventude da classe popular faz parte desse grupo. A juventude é menos favorecida no sistema de proteção social que ainda nos resta hoje, no qual sua matriz estruturada é o trabalhador de carteira assinada do mercado formal de trabalho e os trabalhadores com vínculo vitalício nos empregos públicos, “contemplados” pelos Fundos de Garantia e previdência social. Com isso, a juventude, como segmento em transição da infância para a vida adulta, não encontra lugar no nosso sistema de proteção social.

Na proposta dos programas do governo Lula da Silva, a questão da juventude passa a ser subordinada à questão da criação das condições necessárias para que as famílias pobres ganhem autonomia sustentável de garantia de renda para sua sobrevivência (COHN;

FONSECA apud COHN 2004). Com a juventude como público alvo das políticas públicas, dois elementos ganham relevo: o primeiro deles é se as políticas e os sistemas de proteção social regulam a lógica do curso da vida humana (STAFSENG apud COHN, 2004). O segundo elemento é em que medida o aparato do Estado está preparado para incorporar o novo, atributo inerente às vivências experimentadas pela juventude, desde que se pretenda formular políticas para incluí-la socialmente sem amarrá-la à concepção de preparação para a corrida do mercado (COHN, 2004).

As políticas sociais relacionadas ao trabalho e à educação dos jovens brasileiros da classe trabalhadora são, no plano econômico-social e ético-político, tão imprescindíveis quanto complexas. Esse duplo caráter resulta da particularidade da formação social brasileira. O caráter imprescindível das políticas sociais deriva da necessidade real para milhares de jovens de ingressar precocemente na luta pela sobrevivência, como aponta Frigotto (2004).

Concordamos com Frigotto (2004) quando este aponta que para jovens de 18 a 24 anos, deve-se garantir a possibilidade de continuidade de escolaridade até a conclusão do ensino médio. Para os que estão empregados, deve-se criar condições de tempo, legalmente garantido, para o estudo e um apoio, em termos de bolsa de estudo. Para os desempregados seria necessária uma renda mínima paralelo à implementação de uma política de primeiro emprego. Essa direção de política, considerando as particularidades dos diferentes grupos de jovens, pode garantir uma educação básica que permita ao jovem analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano, social, político, cultural, estético e artístico. Pretende-se a formação de um jovem técnico-dirigente, sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa, e não reduzido a um cidadão produtivo, explorado, obediente e despolitizado. Contudo, pontua o autor, nesse cenário de políticas sociais para o favorecimento da reprodução capitalista, a realidade dos jovens é de anulação dos seus direitos, tanto dos jovens do campo quanto dos da cidade. O dramático é que quem paga são os jovens pobres ou os da remediada classe média.

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

A partir da década de 1990, segundo Tartuce (2007), aquilo que era um problema conjuntural passa a ser uma questão central diante da escassez de empregos e da concorrência no mercado de trabalho. A problemática da juventude, quase sempre imbricada aos temas de

Trabalho e Educação, se encontra na interseção do sistema educativo e do sistema produtivo, ou seja, mesmo no contexto brasileiro, onde suas particularidades devem ser consideradas, a escola e o trabalho ainda são questões centrais na vida dos jovens, assim como a problemática da passagem da escola para o trabalho.

Num contexto de crescente demanda por escolaridade e formação e diminuição de oportunidades de inserção no mercado trabalho, o jovem da parcela economicamente pobre da população encontra nos cursos de qualificação profissional a esperança do primeiro emprego. Como afirma Tartuce (2007), nesse momento de transição escola-trabalho que os jovens atravessam eles carregam expectativas que recaem sobre eles, expectativas que os constroem como sujeitos.

É nessa passagem da escola para o trabalho, que os jovens são testados pela sociedade, e, em primeira instância, pela família. As cobranças de inserção no mercado de trabalho aumentam ao passo que são afetados pelo desemprego e pelas ocupações mais precarizadas. Isso significa que o problema que o jovem enfrenta nesse momento da sua vida, não diz respeito somente à sua inserção no mercado de trabalho, mas também à sua permanência.

É assim que, identificado como um dos grupos de mais alto risco, eles representam uma questão central nos discursos preocupados do Estado e de Organismos Internacionais, onde a questão da qualificação fica cada vez mais recorrente. Essa preocupação pela qualificação também produz expectativas nos jovens, orientando seus valores, atitudes e comportamentos.

No Brasil, no âmbito das políticas públicas para a juventude, a década de 1990 se inicia com um modelo preocupado com a inserção de jovens excluídos do mercado de trabalho onde o tema da qualificação fica fortemente presente. Corti e Souza apud Tartuce (2007) apontam que as políticas públicas para a juventude foram iniciadas no governo do Fernando Henrique Cardoso com uma visão que ligava os jovens à questão da violência e propunham, com isso, ações de ocupação do tempo ocioso como forma de contê-la. Para Tartuce (2007), mesmo que superada essa visão mais negativa, o consenso em torno dos princípios que devem orientar as políticas para esse segmento está longe de ser conseguido. Para Sposito e Carrano apud Tartuce (2007), isso ocorre não só por causa da fragmentação ou superposição dessas ações, mas também e justamente, segundo Corti e Souza apud Tartuce (2007), porque uns dizem que essas políticas para a juventude devem ter como objetivo central preparar o jovem para a vida adulta, outros as vêem como estratégia para superação das mazelas nacionais e outros ainda afirmam que seus direitos superam as políticas de caráter formativo. Como dizia Bango apud Tartuce (2007, p.14), essas políticas “baseadas no enfoque

– criticado, porque unilateral e utilitarista – dos jovens como mero capital humano, ou seja, vistos apenas como fundamentais para o crescimento econômico”, continuaram focando na questão do reforço de sua formação escolar e profissional, como aponta Clemente apud Tartuce (2007).

A juventude como grupo de alto risco que Tartuce (2007) nos aponta é identificado pelo Banco Mundial como parcela vulnerável¹² da população. Segundo Deluiz (2010), o Banco Mundial¹³, orientando a América Latina quanto às políticas sociais desde o final da década de 1980, enfatiza a adoção das políticas voltadas para população mais vulnerável e de políticas sociais assistencialistas e de privatização, nas quais as organizações não-governamentais atuam como mediadoras entre o Estado e os grupos mais desfavorecidos, identificando-os e ajudando-os. As políticas públicas destinadas à qualificação profissional de jovens de baixa renda das camadas populares inserem-se nesse contexto.

Com as exigências de qualificação dos trabalhadores, os jovens das camadas mais pobres têm enfrentado dificuldades para a inserção e a permanência no mundo do trabalho, pois o desemprego e a precarização do trabalho pesam diretamente sobre eles.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007 do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2007) aponta a importância do exercício da cidadania pela juventude. Define que juventude é o período em que os jovens estabelecem suas identidades como indivíduos quando começam a interagir de forma independente com uma comunidade maior, recebendo tanto direitos, como obrigações.

Para o Banco Mundial (2007), a cidadania enfatiza também a forma pela qual os indivíduos devem responsabilizar as autoridades públicas por suas ações, exigir justiça e ser tolerante com pessoas de diferentes grupos étnicos ou religiosos. A disposição e a capacidade para exercer o direito ao voto e outros deveres da cidadania são formadas muito antes e, uma vez formadas, tendem a ser permanentes.

De acordo com o Relatório, sem as oportunidades de uma participação cívica produtiva, as frustrações dos jovens podem transformar-se em comportamento violento e levar à instabilidade econômica e social. A participação política formal e o envolvimento em

¹² São grupos que sofrem tanto materialmente como social e psicologicamente os efeitos da exclusão, seja por motivos religiosos, de saúde, opção sexual, etnia, cor de pele, por incapacidade física ou mental, gênero, dentre outras (ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO, 2011).

¹³ O Banco Mundial compreende duas instituições: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Essas instituições – junto com a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), e o centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre investimentos (ICSID) – constituem o Grupo Banco Mundial. Cada instituição é especializada em um aspecto diferente do desenvolvimento, mas todas têm o mesmo objetivo: um mundo sem pobreza (BANCO MUNDIAL, 2007).

organizações sociais são, por sua vez, necessários para o investimento privado. Ampliam o acesso às oportunidades econômicas, especialmente para grupos anteriormente excluídos, mais nitidamente as mulheres. Também podem intensificar a ação coletiva para aumentar a pressão para que os governos prestem serviços públicos de boa qualidade.

Alguns jovens desenvolvem sua vocação para executar múltiplas tarefas: estão na escola, trabalhando em regime de meio expediente, casados, dirigindo o próprio veículo e participando de conselhos locais. O desemprego prolongado pode acarretar a falta de interesse em investir na continuidade dos estudos, possível perturbação mental, atraso na constituição da família e manifestações negativas da cidadania. Essas transições também podem ter trajetórias muito diferentes entre gêneros (BANCO MUNDIAL, 2007)

A introdução de elementos como participação política para o investimento privado, nos remete a uma cidadania que se constrói com objetivos de ordem mais liberal, com ênfase no mercado e na produção capitalista. Cidadania para a produtividade.

Para Alvarenga (2010), os direitos de cidadania se tornaram irrealizáveis para a maioria da população. O direito à propriedade era critério que determinava quem deveria ser mais sujeito de direitos do que outros, contudo a experiência da participação de camponeses pobres e assalariados da cidade como protagonistas no processo revolucionário, marcará a questão da cidadania como uma construção histórica produzida por lutas e conflitos que perpassam não apenas as classes sociais, mas também os interesses dos excluídos pela questão étnica, cultural e de gênero que emergem dos novos contextos na contemporaneidade.

Essa emergência histórica da cidadania nas sociedades modernas e democráticas faz-nos refletir sobre a realidade da cidadania no Brasil, seus impasses e obstáculos ainda na contemporaneidade. A pergunta que fica é se em algum momento essa cidadania se configurou de forma universal, incluindo os jovens pobres, a população desempregada, analfabeta, os trabalhadores rurais sem-terra, os trabalhadores urbanos sem-teto. Em algum momento de nossa história, fomos cidadãos?

Conforme aponta Alvarenga (2010), a noção de cidadania foi associada à noção de não cidadania, assim, abordar a questão da cidadania a partir da perspectiva liberal configura uma problemática. O movimento do liberalismo, durante esse período, corresponde à superação do feudalismo em direção ao capitalismo.

Marx em seu conhecido escrito *A questão judaica*, não tinha dúvidas de que a emancipação política do indivíduo representava uma etapa importante para a emancipação humana em geral, dentro do contexto no qual ela ocorreu. Contudo, para a autora, essa não é a última etapa da emancipação humana, pois o homem burguês, politicamente emancipado e

membro da sociedade burguesa, é egoísta. Assim, quando o Estado político decreta que todos os homens eram iguais e livres perante a lei, só consegue afirmar os direitos do homem burguês e egoísta. Desse modo, a cidadania liberal assume um caráter meramente abstrato para aqueles que não se encontram providos dessa existência. Nos textos de maturidade, Marx acentua sua percepção de análise sobre a constituição da cidadania considerando as relações de mercado na sociedade capitalista, as quais se estenderam no mundo (ALVARENGA, 2010).

Para a autora (2010, p.114), “Marx debate-se contra a concepção de sujeito individual e egoísta consagrado pelo Estado burguês e introduz um momento inovador, tomando as classes sociais, e não os indivíduos atomizados, como sujeitos da história”.

A classe operária será a referência à qual Marx tributa as suas energias intelectuais e de militância política, na esperança de que esta possa transformar-se, pela autoconsciência de si, em uma ‘classe-para-si’, construindo uma nova sociedade na qual os direitos pudessem corresponder às necessidades coletivas de homens concretos, não abstratos (ALVARENGA, 2010, p.114).

Marx dá outro sentido à noção de cidadania e denuncia a problemática falaciosa dos direitos formais declarados pelo liberalismo que, numa concepção *marxiana*, não podem ser assumidos como universais, já que são direitos históricos próprios de uma determinada classe, a burguesia, e não de todas as classes e de todos os povos. A análise inovadora de Marx inspirou a busca da superação da perspectiva liberal de cidadania (ALVARENGA, 2010).

Será no início do século XX, a partir de intensos movimentos populares, que se ampliará o caráter social dos direitos humanos, marcando-se, desde então, o início do Estado não apenas político, mas social. Entretanto, a tensão entre os direitos individuais e os direitos sociais permanece na atualidade. Se a perspectiva crítica marxista favoreceu as amplas frentes de defesa dos direitos sociais, por sua vez, a perspectiva liberal de cidadania continua a afirmar a defesa dos direitos individuais. Assumindo a ideologia da globalização e das práticas neoliberais na contemporaneidade, a perspectiva neoliberal vem tentando anular os direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores (ALVARENGA, 2010).

Acreditamos que a cidadania, numa concepção crítica pela qual o jovem atinja a dimensão política frente ao mundo a que ele pertence, faz dele um livre pensador, elaborador da sua própria consciência de mundo e não participante de uma consciência pré-estabelecida, como sujeito alienado de si e das questões sociais, por isso colocamos essa cidadania como parte da sua formação humana e emancipatória.

Como já pontuava Teixeira (1987), a intervenção do Estado moderno através de políticas sociais é sua função inerente, proporcionando condições de manutenção e reprodução de uma parcela da população, formatando normas de direitos sociais próprios a cada nação. A idéia de cidadania como um conjunto de direitos do indivíduo frente ao Estado é resultado do desenvolvimento e contradições do próprio Estado capitalista. A intervenção estatal via políticas sociais é em si mesma a manifestação da natureza contraditória do Estado capitalista sobre os fatores de produção.

No Brasil, novas formas de políticas sociais surgem sob a égide da ideologia neoliberal. Para tornar estas políticas exequíveis, novas estratégias de natureza privatizada são implementadas: descentralização da gestão, do financiamento e da operacionalização dos serviços públicos; focalização de beneficiários; e parcerias com organismos públicos e privados para implementação de programas educacionais, com vista à inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. Em um contexto de redefinição das relações entre Estado e sociedade civil, o modelo neoliberal acaba por reconhecer como legítima a existência de um espaço ocupado por instituições situadas entre o mercado e o Estado, como as ONGs, que fazem a mediação entre a sociedade civil e o Estado. É construída uma nova esfera entre o público e o privado, denominada público-não-estatal, e surge uma ponte de articulação entre as duas esferas, dada pelas políticas de parcerias (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003). É a partir da década de 1990 que o governo converte a problemática da juventude em ações governamentais (CORROCHANO et.al, 2008). O Brasil inicia sua trajetória histórica nesse novo século não só com uma enorme pulverização dos programas sociais existentes, como uma histórica relação de absoluta predominância, quando da formulação e da implementação de políticas sociais, da racionalidade macroeconômica sobre a da justiça social. A especificidade do Brasil, comparado aos demais países da América Latina, reside no fato de que as políticas públicas de juventude implicam falar em políticas que garantam o acesso a condições de vida e de trabalho digno a 34 milhões de jovens cidadãos (COHN, 2004).

A adoção de políticas sociais voltadas aos mais vulneráveis e a eliminação da universalização das políticas foram, a partir do final da década de 1980, orientações enfatizadas aos países da América Latina pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. É exatamente nesse contexto político-econômico e na perspectiva das recomendações propostas pelo Banco Mundial que é possível compreender as políticas para a juventude desenvolvidas no país na atualidade, em especial o Projovem Trabalhador, como política que une questões da juventude e da profissionalização. As recomendações do BM

reafirmam a importância das políticas para a juventude, voltadas muito mais para a adequação dos jovens às exigências do mercado e para a contenção da questão social do que para uma formação ampla, integral e emancipatória. As políticas de qualificação profissional, tendo em vista o alívio da pobreza e o enfrentamento das tensões sociais, ainda desenvolvem ações educativas que assumem um caráter superficializado e fragmentado (DELUIZ, 2010).

Barbosa (2011), em seu estudo sobre a concepção de qualificação profissional do Projovem Urbano e Projovem Trabalhador, explica que na vigência das políticas neoliberais no Brasil, os altos índices do desemprego, sobretudo dos jovens trabalhadores, foram justificados pela baixa escolaridade, falta de qualificação e pouca experiência profissional, o que ocasionou a criação de vários cursos de qualificação de curta duração, executados por meio da parceria público-privada e ancorados na pedagogia das competências e no discurso da empregabilidade. Os jovens trabalhadores foram os que mais sofreram e sofrem com as consequências ocasionadas pelas reformas neoliberais implementadas no Brasil e na América Latina. O fenômeno do desemprego até então é interpretado pelos intelectuais do capital como um problema de ordem individual e não uma questão social decorrente da execução de políticas públicas atreladas aos interesses do capital. O que se verificou nesse contexto foi a reatualização da ideologia do capital humano¹⁴ através da pedagogia das competências e a oferta aos trabalhadores com baixa escolaridade de vários cursos pontuais e de curta duração executados por meio da parceria público-privada que pouco contribuíram para a inserção dos participantes no mercado de trabalho formal.

Ainda na percepção do autor, verifica-se que para as “políticas de desenvolvimento do milênio”, elaboradas durante o encontro da “Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas”, realizado em Nova York em 2000, cabem as organizações da sociedade civil a função de formar redes solidárias, isto é, fomentar a produção de capital social¹⁵ para atenuar os efeitos das políticas econômicas neoliberais e a ineficiência gestora do Estado.

Em seu estudo verificou que os programas analisados não se restringem a uma ação formativa de conteúdo técnico, visando tão somente uma inserção produtiva, mas também incentivar a participação cidadã dos jovens na vida social e econômica do país, através da prestação de serviço voluntário e social. “A prioridade desta ação é dada para uma atividade

¹⁴ “Face aos altos índices vigentes de desemprego entre trabalhadores de maior escolaridade – o que inviabiliza a teoria do capital humano de sustenta-se ideologicamente como antes -, o que se verifica, portanto, é a (re)elaboração de ‘novos’ conceitos por parte dos intelectuais orgânicos do capital com vistas à correção do fluxo do processo de acumulação de capital e a garantia de governabilidade” (BARBOSA, 2011, p.8).

¹⁵ O uso do termo “capital social” ocorre desde 1916. Contudo foi no começo dos anos 1990, a partir das obras de Coleman (1988) e Putnam (2002) que o “capital social” reaparece como um instrumento de análise muito promissor, principalmente para o estudo dos fenômenos econômicos, por se tratar de um conceito que permite aplicações no plano microsociológico (BARBOSA, 2011).

que traga benefício para a própria comunidade. Essas ações vão ao encontro das recomendações expressas no programa da ‘Terceira Via¹⁶’ (BARBOSA, 2011, p.10 e 11).

Analisando os programas Projovem Trabalhador e Urbano, Barbosa (2011) problematiza que os valores disseminados por esses programas são comportamentais e individualistas, que excluído do conceito de classe, recusa a luta social indispensável para a mudança da ordem social injusta, o que na prática inviabiliza a liberdade e a autonomia. As orientações elaboradas para a formação do novo indivíduo coletivo e inserido na sociabilidade capitalista se fazem presentes nos objetivos desses programas através da qualificação social, no caso do Projovem Trabalhador e do Plano de Ação Comunitário do Projovem Urbano.

3.2 Juventude e qualificação profissional.

A procura por qualificação profissional e, conseqüentemente, por emprego se faz presente por parte dos jovens brasileiros. Em estudo realizado pelo MTE em parceria com o Dieese (2011), o número de jovens cadastrados no ProJovem Trabalhador no Brasil no período de 2008 a 2010 foi de 484.482.

Tabela 1 - Número de jovens cadastrados no ProJovem Trabalhador, segundo sexo. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2008-2010 (em números absolutos).

¹⁶ Conceito formulado por Giddens (2005) que tem como característica o trabalho voluntário e o envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades (BARBOSA, 2011).

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	Homens	Mulheres	Total
Norte	13.509	29.524	43.033
Acre	391	896	1.287
Amapá	1.378	2.617	3.995
Amazonas	2.262	4.345	6.607
Pará	5.729	11.420	17.149
Rondônia	872	2.914	3.786
Roraima	0	0	0
Tocantins	2.877	7.332	10.209
Nordeste	59.095	125.207	184.302
Alagoas	6.004	11.628	17.632
Bahia	7.308	17.827	25.135
Ceará	5.550	11.067	16.617
Maranhão	8.834	18.459	27.293
Paraíba	5.275	12.027	17.302
Pernambuco	9.771	18.743	28.514
Piauí	7.673	15.208	22.881
Rio Grande do Norte	3.860	7.728	11.588
Sergipe	4.820	12.520	17.340
Sudeste	43.597	108.104	151.701
Espírito Santo	4.450	9.095	13.545
Minas Gerais	16.268	39.380	55.648
Rio de Janeiro	15.631	38.428	54.059
São Paulo	7.248	21.201	28.449
Sul	18.187	40.165	58.352
Paraná	4.318	10.330	14.648
Rio Grande do Sul	9.628	21.000	30.628
Santa Catarina	4.241	8.835	13.076
Centro-Oeste	11.709	35.385	47.094
Distrito Federal	1	7	8
Goiás	5.710	18.996	24.706
Mato Grosso	797	2.706	3.503
Mato Grosso do Sul	5.201	13.676	18.877
BRASIL	146.097	338.385	484.482

Fonte: Dieese, 2011, p. 73- 74.

Como podemos verificar na Tabela 1, o número de mulheres que procuraram o Projovem Trabalhador é mais do que o dobro do número de homens matriculados no programa, numa relação de 338.385 para 146.097, consecutivamente. Estes dados demonstram que as mulheres estão sendo mais fortemente atingidas pelo desemprego. Na região sudeste o número de matriculados foi o segundo maior, totalizando 151.701 entre homens e mulheres, só perdendo para a região nordeste que matriculou 184.302 dos jovens

que buscavam uma qualificação profissional. 71% dos 54.059 matriculados no Projovem no Rio de Janeiro no período de 2008 a 2010 é do gênero feminino.

Os dados do Dieese (2011) mostram que do número de jovens matriculados no Projovem Trabalhador no período de 2008 a 2010, houve maior procura por jovens de 18 a 24 anos, com 63,1% do total de matrículas, enquanto os jovens de 25 a 29 anos perfaziam 31,6 do total de jovens matriculados. No Rio de Janeiro este percentual se repetiu.

Pelo olhar da sociologia, as demandas dos jovens são diversas, porém a procura por uma formação profissional ainda é intensa e central. Contudo, não podemos considerar que não há diferenças entre os jovens. O conceito sociológico de juventude não se reduz a uma mera categoria etária. Permite a crítica de que abriga diferenças de classe, e gênero. A condição juvenil não se restringe apenas à experiência da escolarização descompromissada, típica de um segmento social mais ou menos específico. Os eventos característicos: saída da escola, entrada no mundo do trabalho etc, não se sucedem linearmente mas, por vezes, se sobrepõem ou se desvinculam. Ter em conta a heterogeneidade das experiências juvenis de escolarização e trabalho no Brasil é fundamental para analisar tanto o momento em que se dá sua inserção no mundo do trabalho quanto os resultados desta. A difusão do ensino básico ainda é relativamente incompleta e bastante desigual no Brasil e parcela expressiva dos jovens não o completam antes de sair da escola, implicando grandes diferenças quanto ao momento de entrada no mercado de trabalho em determinada classe social. A divisão sexual do trabalho tradicional, na qual cabe às mulheres o trabalho doméstico/reprodutivo, ainda tem forte peso na inserção feminina no mundo do trabalho (GONZALEZ, 2009).

Analisando dados da PNAD/IBGE de 2007, Gonzalez (2009) explica que há evidência de que tanto o trabalho precoce quanto a divisão sexual tradicional do trabalho seguem tendo peso importante na experiência juvenil. O movimento de dedicar-se exclusivamente ao estudo na adolescência (15 a 17 anos) e assumir um posto de trabalho na etapa seguinte (18 a 24 anos) é uma realidade para pouco mais de 50% dos homens e de 33% das mulheres. Ainda assim, isto não significa que a saída da escola tenha se dado pela conclusão do ensino médio, mas que os jovens tendem a sair da escola por volta dos 18 anos, independentemente do grau alcançado.

O autor conclui que, no caso das mulheres, a probabilidade de estarem fora da escola e desempregadas ou inativas é três vezes menor entre as famílias de renda per capita maior que um salário mínimo do que nas famílias com até meio salário mínimo per capita. A configuração de uma divisão sexual do trabalho, já na juventude, aparece com muita clareza na passagem da primeira para a segunda faixa etária. Enquanto, entre 15 e 17 anos, a condição

exclusiva de estudante é a mais comum para ambos os sexos, a condição de trabalhador surge como principal para as faixas de 18 a 24 e de 25 a 29 anos, no caso dos homens, e a situação de não estuda nem trabalha, no caso das mulheres pobres.

As diferenças na renda familiar influenciam as condições de escolarização e na incorporação de papéis no mundo do trabalho e na família, criando nas novas gerações diferenças quanto às perspectivas profissionais futuras (GONZALEZ, 2009).

Segundo o autor, constata-se que o aumento da participação das mulheres entre 18 a 29 anos foi compensado pela diminuição da participação entre os jovens adolescentes (15 a 17 anos) de ambos os sexos. Portanto, embora a entrada no mundo do trabalho ainda seja em média relativamente precoce, há evidência de que, em termos relativos, há menos jovens procurando trabalho hoje do que no início da década de 1990. Como os jovens se mantêm por menos tempo no emprego, eles retornam com mais frequência à condição de desempregados. Porém, mesmo que os jovens não sejam necessariamente preteridos nas contratações, a dificuldade em obter emprego e/ou mantê-lo aumentou claramente no período analisado.

Em suma, os jovens receberam a maior parte do impacto da retração das oportunidades de emprego na segunda metade da década de 1990 e esse patamar manteve-se, mesmo após 2005, quando a taxa de desemprego geral tendeu a diminuir. Este efeito foi desigual em termos de gênero, as mulheres apresentaram taxas de desemprego crescentes, e de classe social, os jovens de famílias mais pobres têm maior probabilidade de abandonar a escola antes do término e entrar no mercado de trabalho mais cedo (GONZALEZ, 2009).

Sobre os jovens que efetivamente conseguiram fazer a transição e passaram a trabalhar, na interpretação do autor, a qualidade dos postos de trabalho que conseguem ocupar é bastante diversa. Os postos que podem ser ocupados por trabalhadores muito jovens são aqueles com menores exigências de qualificação e de pior qualidade, o que se reflete nas principais posições ocupadas pelo grupo etário mais jovem considerado. Nos dois anos analisados, para os jovens de 10 a 14 anos, as principais ocupações eram empregado sem carteira e trabalhador não remunerado, refletindo não apenas a barreira legal ao trabalho formal, mas também a barreira imposta pela baixa experiência deste grupo.

O grupo de 18 a 29 anos não é formado apenas por jovens que entraram cedo no mercado de trabalho e conseguiram mudar para ocupações melhores conforme envelheciam. Eles são formados, também, por jovens que protelaram sua entrada no mercado de trabalho, possivelmente aumentando sua escolaridade no processo, e que já conseguem, como primeira ocupação, um posto de melhor qualidade, como expõe Gonzalez (2009).

De acordo com o autor, todos os indicadores apresentados sugerem que a inserção dos jovens brasileiros no mundo do trabalho se dá de forma precária e difícil. Além de constituírem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições restritivas de emprego, também reproduzem em si as desigualdades de gênero e de renda presentes na população brasileira como um todo. Assim, as políticas de emprego para jovens não apenas enfrentam um problema social importante, mas também respondem à herança da desigualdade social pretérita e presente.

As políticas de juventude veem três opções no que se refere ao trabalho, diante do quadro de altas taxas de desemprego juvenil e da precariedade das ocupações produtivas atualmente disponíveis aos jovens: a primeira é a política de qualificação profissional, para preparar o jovem para fazer a transição, procurando facilitar sua contratação e oferecer-lhe melhores oportunidades de trabalho. A segunda é, ao contrário, prolongar sua escolarização, o que eventualmente redundará em desincentivar sua entrada no mercado de trabalho. Um terceiro tipo de intervenção é aquele que visa regulamentar a participação dos jovens no mercado de trabalho e conciliá-la com a continuidade dos estudos (jovem aprendiz)¹⁷ (GONZALEZ, 2009).

Para o autor, as políticas de qualificação profissional somadas à criação permanente de postos de trabalho, tende a minorar o problema do acesso dos jovens ao emprego. Neste caso, a oferta de oportunidades de formação profissional pode ser eficaz para a construção de itinerários ocupacionais, isto é, de trajetórias em que seja possível ascender a níveis crescentes de qualificação e especialização. Porém, este resultado não depende apenas das oportunidades de formação profissional em si, mas também de que forma as empresas absorverão estas novas capacidades, por exemplo, se garantirão maior estabilidade no emprego e maiores salários. Afirma, ainda, que independentemente do formato, as iniciativas de formação profissional, incentivo à contratação ou empreendedorismo, estão voltadas para facilitar a integração do jovem ao mundo do trabalho. Porém, não apenas esta integração é restrita em momentos de baixo crescimento do emprego, como também é altamente desigual em detrimento dos jovens que deixam a escola antes de concluir os estudos. Estes acabam se inserindo em ocupações precárias e são os que enfrentam maiores dificuldades na hora da contratação.

¹⁷ Programa criado no governo Lula da Silva, que considera jovem aprendiz o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem que deve ser desenvolvido por entidade qualificada para esse fim (BRASIL, 2009b).

O desenho da política de juventude no tocante ao trabalho parece ter começado a se articular em dois níveis: de esforço em manter os jovens até 17 anos na escola e oferecer oportunidades de elevação de escolaridade para os acima desta idade, incentivando o adiamento da entrada no mercado de trabalho e desenvolvendo a modalidade destinada a favorecer a inserção no mundo do trabalho: o ProJovem Trabalhador (GONZALEZ, 2009).

3.3 Juventude e Trabalho.

Sobre pesquisa realizada em 2006 pela PNAD/IBGE, Corrochano et al. (2008) apontam que 30,6 milhões de jovens entre 14 e 29 anos trabalhavam. Destes, que representam 57% da população jovem, apenas 8,4 milhões de jovens conciliavam trabalho com estudos e o restante apenas trabalhava. Esse estudo também evidenciava que os jovens que trabalhavam estavam sujeitos a uma inserção mais precária em relação aos adultos. A precariedade, geralmente, é mais profunda para os mais novos. Dos 22,2 milhões de jovens que só trabalhavam, 10,1% estavam na faixa etária de 16 a 17 anos, 38,3% na faixa de 18 a 21 anos e nas faixas etárias seguintes, mais da metade dos jovens só trabalhava (55,3%) entre 22 a 24 anos e 65,4% entre 25 a 29 anos.

Ainda baseada na PNAD (2006), Corrochano et al. (2008) aponta que um contingente de pouco mais de cinco milhões de jovens (5.289.902), 10% da população juvenil brasileira na faixa de 14 a 29 anos, encontravam-se desocupados. Destes, 2.012.927 estudavam e 3.276.975 não estudavam. Os jovens desempregados que estudavam representavam 38,1% do total do desemprego juvenil. 70% dos jovens desempregados que estudavam viviam em famílias com renda per capita de até um salário mínimo.

O Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011 do MTE em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2011), baseado em dados de 2009 aponta que no Brasil, a população de 16 a 29 anos totalizava aproximadamente 46.340.000, sendo 33.880.000 o quantitativo da População Economicamente Ativa (PEA) e 12.461.000 da População Não Economicamente Ativa (PNEA). Do quantitativo da PEA, 28.954.000 estavam ocupados enquanto 4.926 estavam desocupados. Do total de jovens de 16 a 29 anos ocupados, 45,2% era empregado com carteira assinada, 3,6% era militar e estatutário, 24,8% era empregado sem carteira, 1,1% era trabalhador doméstico com carteira, 5% era trabalhador doméstico sem carteira, 10,9% trabalhava por conta própria, 1,6% era empregador, 2,2% trabalhava para o autoconsumo e 5,4% não era remunerado.

Este estudo apresenta que no Estado do Rio de Janeiro em 2009, a população de 16 a 29 anos era de 3.410.000. Desse total, a PEA totalizava em 2.332.000 enquanto a PNEA em 1.079.000. Do quantitativo da PEA no Rio de Janeiro, 1.941.000 estavam ocupados enquanto 391.000 desocupados.

Como podemos verificar na Tabela 2 do total de aproximadamente 46,3 milhões de jovens de 16 a 29 anos, 18,6 milhões se encontram na região sudeste distribuídos assim: 9,6 milhões em São Paulo; 4,7 milhões em Minas Gerais; 3,4 milhões no Rio de Janeiro e 832 mil no Espírito Santo. Das cinco regiões abordadas pelo estudo, Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, a que detém o menor número de jovens de 16 a 29 anos é a região Centro-Oeste com aproximadamente 3,4 milhões, enquanto os jovens de 16 a 29 anos representam na região Sudeste um quantitativo aproximadamente seis vezes maior que esse número.

Tabela 2 - Estimativa da população de 16 a 29 anos de idade, por condição de atividade e ocupação. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2009 (em 1.000 pessoas).

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	População de 16 a 29 anos	População Economicamente Ativa (PEA)	Ocupados	Desocupados	População Não Economicamente Ativa (PNEA)	Taxa de Participação (PEA/PIA) x 100	Taxa de Desocupação (Desocupados/PEA) x 100
Norte	4.080	2.715	2.315	401	1.364	66,6	14,8
Acre	187	129	116	14	58	69,0	10,6
Amapá	179	109	84	25	70	61,0	23,2
Amazonas	896	567	468	99	329	63,3	17,5
Pará	1.972	1.290	1.102	188	683	65,4	14,6
Rondônia	408	293	259	34	115	71,8	11,8
Roraima	115	80	67	13	34	70,0	16,1
Tocantins	322	247	220	27	76	76,5	10,8
Nordeste	13.747	9.329	7.877	1.452	4.418	67,9	15,6
Alagoas	824	488	401	87	335	59,3	17,8
Bahia	3.690	2.680	2.245	435	1.010	72,6	16,2
Ceará	2.207	1.554	1.362	192	653	70,4	12,4
Maranhão	1.699	1.105	958	147	594	65,0	13,3
Paraíba	955	567	489	77	388	59,4	13,6
Pernambuco	2.169	1.395	1.116	279	773	64,3	20,0
Piauí	785	551	504	46	234	70,2	8,4
Rio Grande do Norte	867	603	495	108	264	69,6	17,9
Sudeste	18.639	14.203	12.021	2.182	4.437	76,2	15,4
Espírito Santo	832	645	559	86	187	77,6	13,3
Minas Gerais	4.738	3.637	3.166	471	1.102	76,7	13,0
Rio de Janeiro	3.410	2.332	1.941	391	1.079	68,4	16,8
São Paulo	9.659	7.590	6.356	1.233	2.070	78,6	16,3
Sul	6.395	5.050	4.508	541	1.345	79,0	10,7
Paraná	2.447	1.884	1.673	211	563	77,0	11,2
Rio Grande do Sul	2.447	1.902	1.683	220	545	77,7	11,5
Santa Catarina	1.500	1.263	1.153	110	237	84,2	8,7
Centro-Oeste	3.479	2.583	2.233	350	896	74,2	13,5
Distrito Federal	702	504	405	99	198	71,8	19,7
Goiás	1.445	1.103	959	144	343	76,3	13,0
Mato Grosso	760	551	492	58	209	72,5	10,6
Mato Grosso do Sul	572	425	377	48	147	74,3	11,4
BRASIL	46.340	33.880	28.954	4.926	12.461	73,1	14,5

Fonte: Dieese, 2011, p.15- 16.

Sobre a proporção de jovens assalariados sem carteira sobre o total de jovens de 16 a 29 anos assalariados, este estudo aponta que no Brasil, em 2009 estimava um total de 37,4%. Como podemos observar na Tabela 3, em 2004, esse número era maior, totalizando 44,1%. Na seqüência de 2004 à 2009 esse percentual cai de 44,1% para 42,5% em 2005, 42% em 2006, 40% em 2007, 38,7% em 2008 e finalmente 37,4% em 2009, o que significa que de 2004 à 2009 houve uma queda no número de jovens assalariados sem carteira sobre o total de

jovens de 16 a 29 anos assalariados, o que não significa necessariamente que se agora o número de jovens assalariados de 16 a 29 anos sem carteira é menor, o número de assalariado com carteira é maior. É preciso analisar nessa transitoriedade quais as modalidades de trabalho vem ocupando àqueles que saem da condição assalariado sem carteira. Esses jovens podem estar transitando da condição de assalariado sem carteira para a condição de desocupação.

Tabela 3 - Proporção de jovens assalariados sem carteira sobre o total de jovens de 16 a 29 anos assalariados. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2004-2009 (em %).

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Norte	57,9	56,0	55,3	52,9	50,4	50,5
Acre	58,4	55,3	55,1	48,5	51,0	46,5
Amapá	57,6	52,0	47,0	47,8	46,6	49,1
Amazonas	44,4	48,0	43,1	41,0	38,3	44,1
Pará	64,0	60,2	62,2	60,2	56,7	56,3
Rondônia	47,8	48,2	46,1	41,6	42,5	37,9
Roraima	56,1	58,0	56,3	52,5	54,0	45,3
Tocantins	66,1	61,9	61,9	59,7	55,5	56,5
Nordeste	62,3	61,4	60,8	57,9	57,1	55,2
Alagoas	57,8	61,3	61,1	53,1	53,5	51,7
Bahia	63,1	63,1	60,9	58,7	58,6	56,9
Ceará	59,5	60,0	58,7	56,3	54,9	54,2
Maranhão	70,1	68,5	69,7	61,5	61,4	60,9
Paraíba	66,7	63,9	62,2	60,8	60,8	57,3
Pernambuco	58,3	56,2	55,6	55,6	54,5	48,8
Piauí	70,5	70,1	74,4	69,0	65,6	66,5
Rio Grande do Norte	56,5	53,1	52,2	53,8	52,3	50,5
Sergipe	57,4	54,6	55,9	52,7	46,9	47,9
Sudeste	36,7	34,8	34,3	32,0	30,6	28,9
Espírito Santo	47,2	45,4	38,2	40,6	38,4	36,6
Minas Gerais	44,1	40,9	40,3	37,4	36,1	36,1
Rio de Janeiro	35,6	35,1	36,0	33,5	32,7	30,5
São Paulo	32,7	31,0	30,8	28,5	26,8	24,5
Sul	32,4	31,4	31,6	30,8	29,2	29,4
Paraná	37,6	34,1	33,6	32,9	30,8	31,7
Rio Grande do Sul	31,1	31,2	34,2	34,0	31,9	31,8
Santa Catarina	25,8	27,3	24,1	23,0	22,4	22,5
Centro-Oeste	46,0	41,9	40,7	39,6	37,9	36,4
Distrito Federal	34,0	34,1	32,6	31,7	31,7	28,8
Goiás	50,3	45,0	43,2	43,0	41,2	39,7
Mato Grosso	50,6	45,6	46,0	41,9	39,1	38,5
Mato Grosso do Sul	42,0	38,4	37,5	36,6	35,1	34,1
BRASIL	44,1	42,5	42,0	40,0	38,7	37,4

Fonte: Dieese, 2011, p. 17- 18.

No Rio de Janeiro em 2004 a proporção de jovens assalariados sem carteira sobre o total de jovens de 16 a 29 anos assalariados era de 35,6%. Em 2005 essa proporção cai para 35,1. Porém em 2006 ela volta a subir e ultrapassa a taxa estimada em 2004. De 2007 a 2009 a taxa sofre uma queda, numa seqüência de 33,5% em 2007, 32,7% em 2008 e finalmente 30,5% em 2009. Vejamos na Tabela 4, o número de jovens que só trabalha e/ou procura trabalho no Brasil:

Tabela 4 – Distribuição da população jovem de 16 a 29 anos, segundo situação de trabalho e estudo. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2009 (em %).

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	Estuda e trabalha e/ou procura trabalho	Só trabalha e/ou procura trabalho	Só estuda	Outras	Total	Total (em 1.000 pessoas)
Norte	17,7	48,9	16,7	16,8	100,0	4.080
Acre	16,9	52,1	13,6	17,4	100,0	187
Amapá	17,5	43,5	20,1	18,9	100,0	179
Amazonas	17,3	46,0	20,6	16,1	100,0	896
Pará	16,3	49,1	16,0	18,6	100,0	1.972
Rondônia	18,8	53,0	13,8	14,4	100,0	408
Roraima	22,2	47,8	15,3	14,6	100,0	115
Tocantins	24,8	51,7	13,6	9,9	100,0	322
Nordeste	17,0	50,9	15,2	16,9	100,0	13.747
Alagoas	18,2	41,1	18,8	21,9	100,0	824
Bahia	19,2	53,5	13,2	14,1	100,0	3.690
Ceará	15,5	54,9	13,8	15,8	100,0	2.207
Maranhão	15,6	49,4	15,5	19,5	100,0	1.699
Paraíba	13,2	46,2	20,0	20,6	100,0	955
Pernambuco	15,3	49,1	16,3	19,3	100,0	2.169
Piauí	20,8	49,4	16,2	13,6	100,0	785
Rio Grande do Norte	16,4	53,1	14,0	16,4	100,0	867
Sergipe	18,9	50,9	15,5	14,7	100,0	552
Sudeste	17,7	58,5	12,7	11,1	100,0	18.639
Espírito Santo	15,2	62,4	9,9	12,5	100,0	832
Minas Gerais	18,1	58,6	12,2	11,0	100,0	4.738
Rio de Janeiro	15,8	52,5	18,4	13,2	100,0	3.410
São Paulo	18,3	60,3	11,1	10,3	100,0	9.659
Sul	20,4	58,6	10,6	10,4	100,0	6.395
Paraná	19,8	57,2	10,8	12,2	100,0	2.447
Rio Grande do Sul	20,2	57,6	11,6	10,6	100,0	2.447
Santa Catarina	21,8	62,4	8,5	7,3	100,0	1.500
Centro-Oeste	18,6	55,7	13,3	12,5	100,0	3.479
Distrito Federal	18,8	53,1	16,7	11,5	100,0	702
Goiás	18,8	57,5	11,2	12,5	100,0	1.445
Mato Grosso	19,9	52,6	13,9	13,7	100,0	760
Mato Grosso do Sul	16,1	58,3	13,7	12,0	100,0	572
BRASIL	17,9	55,2	13,5	13,4	100,0	46.340

Fonte: Dieese, 2011, p. 49- 50.

Em 2009 o quantitativo de jovens nessa categoria foi estimado em 55,2%, ou seja, mais da metade da população de 16 a 29 anos. 13,5% da população de 16 a 29 anos só estuda e 17,9% estuda e trabalha e/ou procura trabalho. Logo podemos afirmar que em 2009 do total de jovens nesta faixa etária a minoria só estudava e com isso não gerava renda para sua família, dado que aponta para a necessidade de definir como prioridade política o combate ao trabalho precoce no mercado formal ou informal ao mesmo tempo em que as políticas devem trabalhar no sentido da universalização efetiva do ensino fundamental e médio.

Na região sudeste, esta história se repete, 58,5% da população de 16 a 29 anos só trabalha e/ou procura trabalho. Nesta categoria, a proporção no Rio de Janeiro é de 15,8%, no Espírito Santo é de 17,7%, em Minas Gerais é de 18,1% e em São Paulo é de 18,3%. Ainda conforme a tabela 3, no Rio de Janeiro a maioria da população de 16 a 29 anos com 52,5% tem uma relação com o trabalho, seja inserido nele enquanto procura outro, seja não inserido nele enquanto procura. Ainda no Rio de Janeiro, àqueles que não estão trabalhando e não procuram conformam a minoria representando 18,4% que só estuda.

De acordo com a Tabela 5 apresentada no estudo do Dieese (2011) sobre dados de 2009, a variação de rendimento mensal é proporcional à escolaridade do jovem. Quanto menor a escolaridade, menor é o rendimento mensal.

Tabela 5 - Distribuição dos jovens ocupados de 16 a 29 anos, por faixas de rendimento mensal do trabalho principal, segundo escolaridade. Brasil 2009 (em %).

Escolaridade	Até 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 SM	Total
Analfabeto	80,8	17,4	1,8	100,0
Fundamental incompleto ⁽¹⁾	66,8	28,4	4,8	100,0
Fundamental completo	52,0	38,9	9,1	100,0
Médio incompleto	56,7	36,7	6,6	100,0
Médio completo	32,3	49,9	17,8	100,0
Superior incompleto	21,9	44,0	34,1	100,0
Superior completo	6,5	24,6	68,9	100,0

Fonte: Dieese, 2011, p.66

Do quantitativo de jovens ocupados de 16 a 29 anos e analfabetos, 80,8% recebe até um salário mínimo enquanto 1,8% recebe mais de dois salários mínimos. Do total de jovens nesta faixa etária com fundamental completo a maioria com 52% recebe até um salário mínimo por mês. Do total de jovens com ensino médio completo quase maioria com 67,7% recebe mais de um salário mínimo por mês. Jovens com ensino superior completo nesta faixa

etária estão em sua maioria concentrados na categoria “mais de dois salários mínimos por mês” com 68,9% do total de jovens ocupados.

O retrato dos jovens de 16 a 29 anos no Brasil em 2009, conforme dados apresentados pelo Dieese (2011), mostra a precariedade de políticas públicas que encaminhem soluções de caráter estrutural para o problema da juventude na relação com trabalho e escolaridade. Fica evidente neste estudo que o trabalho é, para a maioria desses jovens, uma questão central e que ao enfrentá-lo se configura um processo de amadurecimento precoce. Sabemos que na divisão internacional do trabalho, aqueles trabalhos que exigem do trabalhador uma escolaridade menor por sua vez oferecem para ele um rendimento mensal menor. Dos dados colhidos em 2009 e apresentados em 2011 pela Dieese em parceria com o MTE, concluímos que na sociedade brasileira, os jovens de 16 a 29 anos que estudam menos, ganham menos e os que estudam mais, ganham mais do que aqueles que não “investem” nos estudos. Disto podemos verificar que a lógica presente é a do investimento no estudo e na elevação da escolaridade como caminho para ascensão sócio-econômica.

Como já percebido em 2005 em estudo sobre as políticas compensatórias e sua hegemonia no Brasil, realizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1106), as bases do projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil na época se acomodavam à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, “reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital”. Pela análise dos dados do Dieese (2011), em 2009 esse movimento de acúmulo de diploma para melhores rendimentos decorrente da lógica do capital humano permanece. Contudo, os dados estatísticos sobre a relação escolaridade e rendimento se alteram em 2010:

Tabela 6 - Distribuição dos empregos formais dos jovens de 16 a 29 anos, por faixas de remuneração, segundo escolaridade. Brasil 2010 (em %).

Escolaridade	Até 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 SM	Total	Total (em n ^{os} abs.) ⁽³⁾
Sem instrução	20,0	67,3	12,7	100,0	27.796
Fundamental incompleto	12,0	68,7	19,3	100,0	1.449.946
Fundamental completo	8,5	67,4	24,1	100,0	1.648.170
Médio incompleto	15,0	65,8	19,2	100,0	1.699.966
Médio completo	7,1	61,9	31,0	100,0	7.925.603
Superior incompleto	4,6	39,9	55,5	100,0	934.743
Superior completo ⁽²⁾	3,8	19,3	76,8	100,0	1.445.285
TOTAL	8,2	58,2	33,7	100,0	15.131.509

Fonte: Dieese, 2011, p.67

Em 2010, 20% dos jovens de 16 a 29 anos trabalhando em empregos formais e sem instrução (analfabetos) recebiam até um salário mínimo enquanto que em 2009 esse quantitativo representava 80% dos jovens desta faixa etária no trabalho principal, que incluía o emprego formal e também o trabalho informal. O que observamos é uma transição desses jovens segundo o rendimento mensal, passando da categoria “até 1 salário mínimo” para “mais de 1 a 2 salários mínimos.”

Tabela 7 – Saldo¹⁸ de emprego formal nas famílias ocupacionais que mais geraram empregos para jovens de 16 a 29 anos com ensino médio completo. Brasil 2010.

Famílias ocupacionais	Saldo (em nºs absolutos)	Em %
Operadores do comércio em lojas e mercados	137.136	12,8
Agentes, assistentes e auxiliares administrativos	104.741	9,8
Alimentadores de linhas de produção	78.708	7,4
Operadores de <i>telemarketing</i>	41.927	3,9
Caixas e bilheteiros (exceto caixa de banco)	37.346	3,5
Ajudantes de obras civis	33.517	3,1
Recepcionistas	33.176	3,1
Almoxarifes e armazenistas	31.214	2,9
Garçons, <i>barmen</i> , copeiros e <i>sommeliers</i>	29.091	2,7
Trabalhadores de cargas e descargas de mercadorias	27.437	2,6
Trabalhadores de embalagem e de etiquetagem	26.041	2,4
Trabalhadores nos serviços de manutenção de edificações	22.070	2,1
Vigilantes e guardas de segurança	21.063	2,0
Técnicos e auxiliares de enfermagem	19.455	1,8
Motoristas de veículos de cargas em geral	12.989	1,2
Montadores de equipamentos eletroeletrônicos	12.490	1,2
Porteiros e vigias	11.900	1,1
Trabalhadores nos serviços de coleta de resíduos, de limpeza e conservação de áreas públicas	11.654	1,1
Preparadores e operadores de máquinas-ferramenta convencionais	10.324	1,0
Técnicos em eletrônica	9.433	0,9
Total das 20 famílias que mais geraram emprego	711.712	66,5
TOTAL GERAL	1.069.653	100,0

Fonte: Dieese, 2011, p.69.

Observamos na Tabela 7 as vinte famílias ocupacionais que mais geraram emprego em 2010 no Brasil, segundo o Dieese (2011). A família ocupacional “Operadores do comércio em lojas e mercados” empregou 12,8 dos jovens trabalhadores em empregos formais de 16 a 29 anos com ensino médio completo. Com 9,8% a família ocupacional “Agentes, assistentes e auxiliares administrativos” é a segunda que mais emprega.

¹⁸ Resultado da diferença entre admitidos e desligados.

4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

A educação técnica e científica que se consolidou a partir da Revolução Industrial, colocou a escola como forma dominante da educação. Tendo a máquina como centro do processo produtivo, foi a partir da Revolução Industrial que se descreveu o quadro de ocupações da época, bem como, o que deveria ser estudado para o exercício das mesmas (WITTACZIK, 2008).

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Na era do Ouro em Minas Gerais, foram construídas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa (BRASIL, 2009a).

Data-se de 1858, a criação dos liceus de artes e ofícios que trazia uma nova concepção de ensino técnico-profissional, deixando de ser meramente assistencial e elementar (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2009).

No final do período imperial, em 1889 e, ao mesmo tempo, um ano após a abolição legal do trabalho escravo no Brasil, havia 636 fábricas instaladas, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (BRASIL, 2009a).

Contudo, a velha concepção de que a educação técnica deveria ser destinada restritamente aos desafortunados permanece mesmo após a instauração da República (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2009). O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. O Governador do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009a). Nilo Peçanha, através do decreto n.7566 de 1909, cria as escolas de aprendizes artífices, destinados aos aprendizes desafortunados, como apontam Campello e Lima Filho (2009).

A educação profissional no contexto da revolução de 1930 e no contexto de industrialização nacional torna-se o problema fundamental. A constituição de 1937, entretanto, explicita o dualismo escolar e o direcionamento do ensino técnico e profissional aos menos favorecidos. Campello e Lima Filho (2009, p.178) apresentam que o Manifesto dos

Pioneiros aponta para a existência, no Brasil, de dois sistemas paralelos de educação. A industrialização modifica lentamente a sociedade brasileira, tornando necessário preparar trabalhadores para a indústria, dentro de uma nova ordem social, gerada pela acumulação do capital.

A noção de educação profissional já estava em pauta nas décadas de 1920 e 1930, nas discussões das reformas educacionais defendidas por Fernando Azevedo, mentor da idéia de uma educação pública, gratuita e laica, segundo Pereira e Lima (2009). Conforme Campello e Lima Filho (2009), a partir de 1942, através das leis orgânicas da educação nacional, o ensino secundário e o ensino normal tinham como finalidade formar as elites condutoras do país.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, em termos jurídicos “a educação profissional em saúde foi permitida legalmente, no Brasil” (LIMA apud PEREIRA; LIMA, 2009, p.182), assim como, posteriormente, na década de 1970, com a Lei 5.692/71 que reformula o ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental) e 2º grau (atual Ensino Médio) no país, que atrelou a terminalidade profissional ao último grau de ensino. “Onze anos depois, a Lei 7.044/82 retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau. Em decorrência, a educação profissional voltou a ficar restrita aos estabelecimentos especializados” (CAMPELLO ; LIMA FILHO, 2009, p.180).

A formação profissional em saúde, como formação que une a formação geral e técnica, não foi até os anos 1970, uma prioridade para o Estado brasileiro e, em especial, para o Ministério da Saúde - MS. O exemplo disso é que, até então, a formação técnica em enfermagem se realizava em serviço, nos próprios hospitais, por meio de cursos rápidos de treinamento (LIMA et al. apud RAMOS, 2010). O Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde do MS – PPREPS, criado em 1976, é marco da política de educação profissional que inicia o debate sobre a importância da formação profissional dos trabalhadores técnicos em saúde, visando substituir o mero treinamento para a execução de tarefas por uma política de recursos humanos em saúde (RAMOS, 2010).

Mais a frente, em 1996, há um retrocesso na idéia de articulação entre o ensino profissional articulado com a formação geral. De acordo com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) (atual Legislação Educacional), pelo seu art.39 e pelo Decreto 5154/04 (BRASIL, 2004b), a educação profissional em saúde passa a compreender a formação inicial e continuada, a formação técnica de nível médio e a formação tecnológica superior, podendo acontecer em instituições de ensino ou em serviços de saúde (PEREIRA; LIMA, 2009). A educação profissional, através da LDB 9.394/96, tem pela primeira vez no âmbito de uma lei geral, um

capítulo específico: Capítulo III, Arts. 39,40, 41 e 42. Em 1997 o governo federal regulamenta os dispositivos da LDB sobre a educação profissional:

Em 17 de abril de 1997, o governo federal baixou o Decreto n.2.208, regulamentando os dispositivos da LDB referentes à educação profissional, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos. O decreto especifica três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico. A reforma dos anos 90 proíbe o desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio e define a educação profissional como necessariamente paralela e complementar a educação básica (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2009, p.180).

Como pontuam os autores, essa proibição é o reflexo das transformações sofridas pelo aparelho de Estado na década de 1990 e evidencia de forma explícita o retorno formal ao dualismo escolar na medida em que separa a educação profissional da educação regular:

Essa concepção de educação se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado. Retoma-se com essa reforma uma visão dualista do sistema educacional, destinando-se explicitamente a educação profissional ao atendimento de uma determinada classe social (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2009, p.181).

De acordo com os autores, com a publicação do Decreto n.5154 de 2004 e a revogação do Decreto n.2.208/97 e restituiu-se a possibilidade de articulação do ensino médio com a educação profissional, mediante a oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio.

No contexto do governo Lula da Silva, de acordo com a Lei 11.741 (BRASIL, 2008b), de 16 de julho de 2008, a educação profissional e tecnológica passa a integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Segundo a Lei, os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: a) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; b) de educação profissional técnica de nível médio; c) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Esse contexto do governo Lula da Silva, configurava-se por idéias antagônicas, a da continuidade do projeto neoliberal e a da possibilidade de mudança na direção das políticas universais e de um projeto societário incluyente, democrático e mais justo. Esta última incluindo a expectativa de serem atendidas antigas reivindicações para a realização efetiva do

direito universal a saúde¹⁹ e da educação pública de qualidade. No caso da saúde, esperava-se a chance de reafirmar os princípios do SUS²⁰, revendo suas diretrizes e enfrentando suas contradições. Havia também a esperança de que, contradições históricas relativas ao trabalho e à educação na saúde, reunidas no que se consagrou como campo dos Recursos Humanos em Saúde, pudessem ser enfim solucionadas. Essas dívidas deixadas desde a constituição do SUS compuseram problemas quanto à regulamentação do mercado de trabalho, à qualificação dos trabalhadores e às condições de trabalho. No marco do SUS, as questões do campo dos Recursos Humanos como a necessidade de transformação do modelo de atenção, uma das bandeiras de luta do Movimento da Reforma Sanitária²¹ que antecedeu ao SUS, tornou evidente a carência de qualificação dos trabalhadores da saúde em relação às novas concepções e práticas de atenção à saúde que precisavam ser implantadas (MOROSINI, 2010).

O movimento da Reforma Sanitária dos anos 1970 buscava converter a lógica da assistência à saúde no país. Para isso propôs quatro pautas de discussão: a) A saúde é um direito de todo cidadão, independente de contribuição ou de qualquer outro critério de discriminação; b) As ações de saúde devem estar integradas em um único sistema, garantindo o acesso de toda população a todos os serviços de saúde, seja de cunho preventivo ou curativo; c) A gestão administrativa e financeira das ações de saúde deve ser descentralizada para estados e municípios; d) O Estado deve promover a participação e o controle social das ações de saúde (BAPTISTA, 2007).

Paim (2008) atesta que o Estado brasileiro precisa ser eficiente no cuidado humano, ou seja, cuidar de gente e não apenas do capital e do poder. “No caso do SUS urge construir seu futuro, conquistando autonomia e sustentabilidade econômica, política, institucional e científico-tecnológica” (PAIM, 2008, p.115). A organização do SUS como política nacional de saúde após inúmeras negociações pode ser considerada consequência das transformações

¹⁹ A preocupação com a Saúde esteve em pauta na vida da população e do Estado em momentos diferentes. A partir do desenvolvimentismo, pelo quantitativo de postos de trabalho que surgiram, pela demanda por indústria de medicamentos e de equipamentos hospitalares, ensino profissional, ambulatórios e outros, as políticas de saúde se transformaram num instrumento do Estado (BAPTISTA, 2007).

²⁰ “[...] a RSB e o SUS nasceram dos movimentos sociais, na sociedade civil” (FALEIROS et al. apud PAIM, 2008, p.96). “Não foram criados pelo Estado brasileiro, por governos nem por partidos. Portanto, o SUS é uma conquista histórica do povo, podendo ser considerado a maior política pública gerada da sociedade [...]” (PAIM, 2008, p.96).

²¹ No Brasil, a partir da década de 1970 inicia-se o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) e a política de abertura do governo. Para a saúde, esse contexto significou a possibilidade de fortalecimento do movimento sanitário, que estabelecia sua base de apoio em instituições acadêmicas. Divulgaram-se estudos sobre as condições sociais e de saúde com críticas à condução política do Estado brasileiro, reivindicando mudanças efetivas na assistência à saúde no Brasil (BAPTISTA, 2007).

que marcaram a sociedade brasileira nos últimos vinte anos, sobretudo das disputas políticas entre os defensores de um Sistema Único de Saúde público, universal e participativo, e grupos identificados com interesses privados e corporativos (LIMA, 2010a). Para Guizardi (2009) fortalecer a dimensão política da participação no SUS significa desconstruir todo um repertório de polarizações – como público x privado, Estado x sociedade civil, participação política x participação social. “A consolidação do SUS depende também de um novo projeto societário [...] e na construção de um modelo de Estado que se responsabilize por políticas sociais que possam convergir e potencializar o ideário da Reforma Sanitária brasileira” (MATTA, 2007, p.79).

Em estudo acerca das políticas de formação dos Agentes Comunitários de Saúde, Morosini (2010) aponta que a partir desse contexto, ficam evidentes dois projetos em disputa concernentes à sociedade, à saúde e à concepção de educação e qualificação profissional dos trabalhadores na saúde. O projeto defendido pelo Movimento da Reforma Sanitária, de mudanças das práticas de saúde exigidas pelo princípio da integralidade, articulando ações preventivas e curativas, buscando contemplar o direito da população ao atendimento de todas as suas necessidades de cuidado, implicando um trabalho interdisciplinar e humanizado; de protagonismo do usuário; de construção de novas bases na relação entre os serviços e a população e entre os profissionais da saúde e os usuários do setor; e o projeto que segue a lógica do mercado que defende uma saúde seletiva e restritiva. Na correlação entre essas duas forças, um dos resultados contraditórios assim obtidos, foi a ampliação da cobertura e dos postos de trabalho que se deu, majoritariamente no nível básico, sem correspondência com os demais níveis de atenção, e se fez com ampla precarização do trabalho em saúde.

No contexto do governo Lula da Silva, assiste-se a criação do Programa de formação na Área de Educação Profissional em Saúde (Profaps). Antecedem esse programa outros projetos, programas e instituições para formação de trabalhadores da saúde, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) da Santa Casa de Misericórdia (PEREIRA; RAMOS, 2006), o Projeto de Formação em Larga Escala²², as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), o Programa de Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae)²³ e a EPSJV. Em 1986, a Fiocruz, vinculada ao MS, instituiu em seu campus no Rio de Janeiro a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV. Esta escola contempla a formação geral dos

²² Política voltada para os trabalhadores do SUS, para pessoas que trabalhavam nos serviços (PEREIRA; RAMOS, 2006).

²³ O princípio da integração ensino-serviço, cuja gênese na educação profissional em saúde no Brasil está na implantação do Projeto Larga Escala, nos anos 1980, foi confirmado pelo Profae com a adoção da pedagogia das competências, nos anos 1990, contudo ampliado para a integração ensino-serviço-gestão-controle social pela política de Educação Permanente em saúde, nos anos 2000 (RAMOS, 2010).

alunos, como componente indispensável para uma percepção crítica do trabalho em saúde e a formação profissional. Ao longo da década de 1990, esse movimento culminou com a constituição de uma rede de escolas técnicas, a RETSUS, que se tornou a principal base institucional para o desenvolvimento de políticas públicas no terreno da educação e do trabalho (PIRES-ALVEZ, PAIVA, 2010).

Em estudo sobre as instituições e programas de formação em saúde a partir de entrevistas realizadas com Izabel dos Santos²⁴, Pereira e Ramos (2006) apontam que o Projeto Larga Escala foi um marco importante nesse processo. No início se voltou para o trabalhador da enfermagem, mas na medida em que foi avançando e ganhando materialidade, foi se colocando a necessidade de traçar estratégias metodológicas de ensino, que ajudassem a transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo aproveitando a experiência profissional cotidiana dos alunos – trabalhadores. Aos poucos, foram sendo colocadas em práticas técnicas que intermediassem o conhecimento que estava sendo transmitido de maneira a facilitar a compreensão do mesmo. Em relatos de supervisores, encontra-se a preocupação com o ensino que se valia de simulações, promovendo condições ideais de trabalho durante o processo ensino-aprendizagem que se distanciavam daquelas encontradas realmente no dia-a-dia do serviço.

A reflexão crítica a esse modelo era contra a banalização do conhecimento e a crítica ao improvisado que se traduzia em riscos para o paciente e para o trabalhador em saúde. Formar profissionais da saúde não significa, em nenhum nível, a mera adaptação ao existente, com seus fetiches e formas de alienação (PEREIRA; RAMOS, 2006). Em vez disso, as autoras apontam que essa formação deve implicar na crítica ao trabalho, conhecimentos teóricos e práticos, culturais e técnicos, no contexto do respeito, da remuneração justa, da participação ativa no cotidiano dos serviços de saúde, na visão crítica qualificada em relação ao país e suas contradições.

O Profae²⁵ é produto do MS e foi desenvolvido em nível nacional, de forma descentralizada. A qualificação profissional e escolarização de trabalhadores da enfermagem ficaram a cargo de escolas autorizadas pelos Sistemas Estaduais de Educação (PEREIRA; RAMOS, 2006). O Profae é parte da história das ETSUS que conformava-se em 36 escolas distribuídas pelo território nacional, configurando-se a Rede de Escolas Técnicas do SUS

²⁴ Enfermeira reconhecida na luta pela profissionalização dos trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde (PEREIRA; RAMOS, 2006).

²⁵ O Profae foi, inicialmente, organizado em dois componentes: Qualificação Profissional e Escolarização de Trabalhadores da Enfermagem e Fortalecimento Institucional das Instâncias Formadoras e Reguladoras de Recursos Humanos do SUS (PEREIRA; RAMOS, 2006).

(RET SUS). Dessas 36 escolas, 33 são estaduais, duas são municipais e uma é federal. A maioria delas é vinculada diretamente à gestão do SUS e mesmo as que pertencem à outras Secretarias têm gestão compartilhada com a Secretaria de Saúde. Essa rede foi criada pelo MS para facilitar a articulação entre as ETSUS e fortalecer a educação profissional em saúde. A secretaria da Executiva da RETSUS fica instalada na EPSJV da FIOCRUZ (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2011).

A ETSUS criada no contexto da década de 1980, momento em que surge a concepção de que os gastos com os setores sociais eram investimentos rentáveis que o Estado deveria assumir como meio de promoção do desenvolvimento econômico, insere-se num contexto que relacionava promoção da saúde e produtividade do trabalho. Relacionava-se também educação e produção de capacidade de trabalho, significando, potencialmente, o aumento da renda e a posse de um capital. Nessa mesma época emerge o ideário tecnicista no setor de saúde que contribuiu para reduzir a formação profissional a meros treinamentos, conformar os trabalhadores à divisão técnica do trabalho em saúde e estabelecer análises lineares e imediatas entre educação e mercado de trabalho em saúde, de modo a adequar a formação às necessidades desse mercado, reduzindo o ensino às tarefas do posto de trabalho. Surge na contramão dessa concepção, uma concepção de educação como uma prática construída e constituinte das relações sociais e uma concepção de escola centrada na formação politécnica e no aprofundamento do sentido de tomar o trabalho como princípio educativo (PEREIRA apud PEREIRA; LIMA, 2009). Segundo os autores, a concepção politécnica para educação profissional em saúde chegou a ser incorporada no projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apresentada pelos setores progressistas à Câmara dos Deputados em 1988. Entretanto esse projeto foi derrotado e mais tarde, a Lei 9.394/96 levou à regulamentação curricular com base na pedagogia das competências.

A EPSJV é um caso particular da RETSUS, de inspiração predominantemente baseada em autores como Marx e Gramsci, e de educadores atuais como Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani, que busca permanentemente construir sua concepção de politécnica. Com base no Projeto Político Pedagógico da EPSJV, como Pereira e Ramos (2006) apontam, a educação profissional em saúde deve ser, tanto para a formação de nível técnico quanto de formação inicial e continuada, voltada para uma formação ética, política e técnica:

Quando sob a égide da Lei n. 5.692/71, a EPSJV conseguiu evitar o aprofundamento da fragmentação dos conhecimentos que a referida lei induzia, não abrindo mão de ter no currículo conteúdos e prática que articulasse a formação geral aos conhecimentos específicos. Em história recente, a escola se deparou com o ideário das competências, que se fosse implementado na perspectiva do mundo da produção

capitalista e de abordagem condutivista traria retrocesso ao projeto voltado à emancipação. Mais uma vez, a escola não compromete o seu projeto e consegue, através de deslocamento de sentido, através das 'brechas', manter e avançar no seu projeto de educação politécnica traduzida para os dias atuais (PEREIRA; RAMOS, 2006, P.58).

O processo de trabalho em saúde é uma mediação particular das relações sociais de produção e o conceito de saúde vai além da negação da doença. Está diretamente ligada aos fatores sociais e de vida que influenciam significativamente a condição de existência do ser humano.

Os temas sobre saúde sempre estiveram em pauta nos debates políticos e sociais no Brasil, em alguns momentos pelo interesse do Estado e em outros pelo interesse da sociedade. Mesmo com a influência do Estado na implementação de políticas de saneamento em prol do crescimento econômico do Brasil, a implementação do SUS foi parte de um projeto idealizado em especial pelos movimentos sanitários, que hoje está longe de executar o seu princípio da universalidade, tendo em vista que parte da população opta pelo sistema privado de saúde, e o SUS acaba só (mal) servindo à população economicamente carente.

4.1 Formação humana e Educação Profissional em saúde.

Qual é o papel da educação na formação do homem? Saviani (2002) explica que geralmente temos um entendimento muito abstrato a respeito desse tema, pois não nos perguntamos antes, o que é homem? Torna-se importante resgatar o entendimento da formação humana no plano das relações sociais concretas, que compreende o homem como resultado do processo histórico dessas relações. “Ora, o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho” (p. 132). “Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la” (p.133). “O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1984, p. 202). Saviani (2002) aponta que o homem transforma a natureza a partir de objetivos que elabora na intenção de antecipar os acontecimentos. É exatamente o que o diferencia do animal que não antecipa mentalmente o que vai fazer.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material

sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1984, p.202).

Saviani (2002, p.133) conclui que se é o trabalho que constitui a realidade humana, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. “Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo”.

O homem da Idade Média e do feudalismo é diferente do homem do sistema capitalista, a reprodução da existência humana na idade média e no feudalismo é diferente da reprodução da existência humana no capitalismo. Se a reprodução da existência humana se dá por meio do processo de trabalho (o próprio trabalho, o objeto de trabalho e o instrumental de trabalho) (MARX, 1984, p.202) é possível conhecer a atividade econômica de certa sociedade por meio dos seus instrumentos de trabalho, como expôs Marx (1984, p. 204): “Restos de antigos instrumentos de trabalho têm, para a avaliação de formações econômico-sociais extintas, a mesma importância que a estrutura dos ossos fósseis para o conhecimento de espécies animais desaparecidas”, ou seja, o que diferencia distintas épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz.

No contexto do capitalismo, os homens foram submetidos à lógica da propriedade privada, correlacionando sua satisfação pessoal com a realização da posse material. De igual forma, suas potencialidades físicas, intelectuais e emocionais foram expropriadas e apropriadas pela classe capitalista como força de trabalho. Na medida em que o detentor dos meios de produção expropria do trabalhador tais dimensões, o transforma em mercadoria (SAVIANI, 2002). Dessa forma, os processos sociais de formação humana no capitalismo são a relação dialética da expropriação do homem pelo capital e da luta contra essa expropriação.

Nesse sentido, a análise do termo formação do trabalhador se faz importante quando a formação humana passa a se institucionalizar nas categorias formais: educação básica, educação profissional, formação profissional e qualificação profissional (RAMOS, 2006). Como mostrou a autora, o uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que procuravam identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções demandadas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional.

Cabe ressaltar que qualificação é um conceito que foi consolidado no seio da sociologia do trabalho. Segundo Tartuce (2007), George Friedman e Pierre Naville são os precursores na reflexão sobre o conceito de qualificação no embate contra o taylorismo, num contexto de aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo e conseqüente fragmentação de tarefas. A autora assinala que em Friedman a qualificação está relacionada à complexidade da tarefa e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la, ou seja, o conteúdo do trabalho e ao tempo de formação necessário para realizá-lo. Daí conclui que quando há transformações técnicas e organizacionais, há uma desqualificação e necessidade de requalificação do trabalho. Essa abordagem que parte da qualidade do trabalho denomina-se essencialista. Opõe-se a essa visão a chamada relativista apresentada por Pierre Naville que concebe que antes da qualificação ser vista só pelo prisma da técnica e do conteúdo do trabalho, também deve ser entendida como um processo e um produto social que decorre da relação capital e trabalho e de fatores socioculturais que influenciam a classificação e o julgamento que a sociedade faz sobre os empregos, os indivíduos e suas capacidades (TARTUCE, 2007).

Historizar a relação processo de trabalho e qualificação do trabalhador nos ajuda a entender que no processo de trabalho rígido (taylorismo) há um controle sobre o trabalhador que deve executar tarefas fragmentadas e repetitivas e no trabalho flexível a tendência é diminuir o trabalho fragmentado já que a exigência é de um trabalhador polivalente (PEREIRA; RAMOS, 2006). As autoras analisando as qualificações desenvolvidas para os trabalhadores de nível fundamental e médio da saúde observaram que há uma predominância de que seja, em relação ao tempo, de curta duração, traduzidas em rápidos treinamentos e, conseqüentemente, reduzidas a uma qualificação mecânica, indo de encontro ao novo conceito de qualificação, como pressuposto da eficiência produtiva. Essa nova noção de qualificação tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência (RAMOS, 2006).

Para Ramos (2006), na perspectiva do capital, o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional. Um terceiro sujeito social, o governo, é convocado a dar materialidade a essa convergência. Seus motivos são: a preocupação com respeito à qualidade da educação profissional que está financiando; a ampliação da oferta de formação a grupos sociais vulneráveis em termos de integração ao mercado de trabalho, geralmente excluídos também das oportunidades formativas tradicionais; a reforma das instituições de formação profissional, usando a competência profissional, para sair de uma

estrutura baseada na oferta e caminhar em direção a outra mais vinculada às demandas do mercado de trabalho.

A implantação de seus sistemas obedece a uma seqüência de procedimentos institucionalizados: descrição dos desempenhos esperados por meio de metodologias de investigação de competência aplicadas ou validadas por pessoas implicadas com o trabalho; formulação das normas de competência; realização das avaliações em situações de trabalho ou em condições equivalentes, por organismos diferentes daqueles que formaram o trabalhador (RAMOS, 2006).

De acordo com Ramos (2006), a competência é entendida como conjunto de saberes e capacidades que os trabalhadores incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de interagi-los. A preocupação central das políticas que têm este marco conceitual é redesenhar e atualizar os processos formativos a partir da construção de referenciais. Desta forma, parte-se da institucionalização existente a fim de atualizar e flexibilizar a oferta de formação profissional inicial com a formação contínua, incorporando novos âmbitos de aprendizagem e novas tecnologias.

A competência é incorporada à linguagem tradicional de títulos, diplomas e qualificações e se realiza tanto pela criação de mecanismos de certificação à parte dos sistemas formativos quanto conferindo às instituições existentes a prerrogativa de validar e certificar as competências adquiridas. Essa certificação passa a adquirir um valor relacionado com a empregabilidade dos trabalhadores pelo fato de se referirem a competências de base ampla, normalizadas em sistemas que facilitem sua mobilidade entre diferentes contextos ocupacionais (RAMOS, 2006).

Como explica Deluiz (2001), várias matrizes teórico-conceituais atravessam o modelo hegemônico de competências: condutivista ou *behaviorista*, funcionalista e construtivista.

Segundo a autora, a matriz condutivista tem como objeto de análise o posto de trabalho e a tarefa. As perguntas que orientam essa análise condutivista são: o que faz o trabalhador? Para que o faz? Como o faz? As respostas são obtidas através do método da análise ocupacional. Os conteúdos da análise ocupacional são transpostos linearmente para o currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação.

A matriz funcionalista utiliza a análise funcional como método e esta se realiza a partir da identificação da função estratégica da ocupação e dos resultados esperados na atuação dos trabalhadores para que a função estratégica seja cumprida. Os resultados das análises funcionais dão origem às normas de competência de trabalho que são descrições de resultados

laborais que se devem alcançar em uma área de trabalho determinada. É característica dessa matriz a descrição de produtos e não de processos, ou seja, importam os resultados e não como se fazem as coisas, como mostrou Deluiz (2001).

Como expôs a autora, a matriz condutivista/behaviorista e a funcionalista estão estritamente ligadas à ótica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. Sua perspectiva economicista, descontextualizada e não histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador, em oposição à matriz crítico-emancipatória que atribui importância à dimensão social da construção do conhecimento e enfatiza a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação.

Para Deluiz (2001), a abordagem construtivista busca a construção das competências não só a partir da descrição das atribuições da ocupação, que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação. Diferentemente dos enfoques condutivistas, que tomam como referência para a construção das competências os trabalhadores mais aptos ou empresas de alto desempenho, a análise construtivista considera as pessoas de menor nível educacional.

Finalmente, conforme a análise de Deluiz (2001) é necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Como demonstrou Ramos (2003), para ser possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica, seria necessário suprimir as visões teóricas que conformam a noção de competências e que nos impede de admitir o próprio termo: competências. Para a construção de uma pedagogia contra-hegemônica, a teoria histórico-crítica seria sua base e seu eixo, resgatando o trabalho como princípio educativo.

Ramos (2010) aponta que o modelo de competências aplicado à educação profissional em saúde acomoda-se plenamente aos princípios tayloristas - fordistas de trabalho. Isto porque a descrição de atividades de trabalho pressupõe uma estabilidade do processo produtivo. Ainda de acordo com as análises da autora, no processo de construção dos objetivos, ao se enunciarem competências por meio da locução “ser capaz de”, permanece a questão de se saber o que os alunos devem ter adquirido para serem capazes de fazer o que se

espera que façam. Nessas orientações, os métodos assumem papel muito relevante, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo.

Em pesquisa realizada nas escolas técnicas do SUS, Ramos (2010) conclui a pedagogia nova e a pedagogia das competências têm a mesma raiz epistemológica: o pragmatismo e que na educação profissional em saúde, as políticas pedagógicas baseadas em competências, por um lado despertam um (neo) pragmatismo, e por outro um (neo) tecnicismo.

Portanto, a formação dos trabalhadores na área da saúde para além de uma educação voltada para os interesses do capital, onde as concepções pragmáticas e tecnicistas se fazem hegemônicas, deve ser orientada pela e para a emancipação humana que nega a alienação e a intolerância e ser articulada, integrada à compreensão da realidade social como totalidade contraditória.

Concordamos com Mészáros (2008) quando este elabora que a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Opõe-se ao mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema, a educação como instrumento da emancipação humana.

4.2 Estudo sobre as teorias da educação e sua relação com a educação profissional em saúde.

Em estudos sobre as concepções e tendências presentes nos campos da educação no contexto da saúde, são anunciados caminhos para possível crítica de determinadas tendências existentes na área da educação em saúde. Recorre-se ao pensamento de Dermeval Saviani, para interpretar como as teorias educacionais se posicionam frente à essa diversidade.

Em sua obra “Escola e democracia”, Saviani (2007), a partir do problema da marginalização de crianças em idade escolar que sequer tinham acesso à escola, levanta a seguinte questão: Como as teorias da educação se posicionam diante da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização? Sobre essa questão, apresenta que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: teorias críticas e não-críticas. As teorias não-críticas concebem a marginalidade como um desvio, segundo Saviani (2007), para essas teorias, é função da educação a correção desse desvio. Assim, a marginalidade é vista como um problema social. A educação que dispõe de autonomia em relação à sociedade estaria

capacitada a intervir eficazmente na sociedade. As teorias críticas postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, havendo uma dependência da educação em relação à sociedade e chegando a conclusão de que a função própria da educação é a reprodução da sociedade em que ela se insere, por esse conjunto de teorias reconhecerem essa reprodução (social e cultural), Saviani (2007) as intitula: “teorias crítico-reprodutivistas”.

Em suma, segundo o autor, são teorias não-críticas da educação as que deram origem à Escola Tradicional, à Escola Nova e à Escola Tecnicista. As teorias crítico-reprodutivistas são: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista.

Saviani (2007) aponta que são formuladores das teorias crítico-reprodutivistas supracitadas, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a obra *La Reproduction* publicada em 1970, o filósofo Louis Althusser com o conceito “aparelho ideológico de Estado” e Christian Baudelot e Roger Establet com a “teoria da escola dualista” (intitulada assim por Dermeval Saviani) exposta no livro *L'École Capitaliste em France* publicada em 1971. No Brasil fazem parte do grupo das teorias críticas, as elaborações teóricas originadas do pensamento de Dermeval Saviani, com a teoria histórico-dialética e de Paulo Freire desde as teses apresentadas ao concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, intitulada Educação e atualidade brasileira até a obra Pedagogia do oprimido, onde são encontradas múltiplas referências ao pensamento marxista, como apontou Ramos (2010).

Baseada nos estudos acerca das teorias da educação do professor Dermeval Saviani Ramos (2010) explica que no Brasil as correntes críticas da educação são aquelas que vêem a educação como mediação ético-política da formação humana que possibilita a compreensão da realidade e potencializa a ação dos sujeitos para superar a exploração e a alienação dos trabalhadores, objetivando a emancipação humana.

Ramos (2010) aponta que as teorias não críticas dão origem às correntes pedagógicas não críticas caracterizadas por considerarem a realidade como um dado natural e estável, onde através de uma representação desta realidade o ser humano se adapta a ela. A autora assinala que no grupo das teorias não críticas, além das teorias da pedagogia tradicional, da escola nova e do tecnicismo, se insere a pedagogia das competências. Sobre essas teorias, a autora destaca que por exprimirem visões diferentes de mundo, o significado do conhecimento, as abordagens teórico-metodológicas, a relação professor-aluno dentre outras, também serão distintas.

Apoiado no pensamento do filósofo Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart conferiu à pedagogia um caráter científico, ao elaborar uma teoria da instrução formal com base na concepção kantiana do papel criador da razão. Para esse pensador a mente funciona com base em representações. Estas se fazem a partir das sensações, da relação do homem com o mundo por meio dos sentidos, sendo a partir da experiência sensível que o homem forma sua subjetividade e idéias. Herbart percebe o aluno como receptor passivo do conhecimento, enquanto o professor é o detentor do saber, devendo transmiti-lo. Por entender que o homem não detém características inatas, Herbart acredita ser possível controlar o aprendiz de tal forma que a aprendizagem torna-se totalmente guiada pelo professor podendo assim conduzir o desenvolvimento e a formação moral dos estudantes. Em seu pensamento a educação moral não se separa da instrução, cerne da concepção da pedagogia tradicional. Seu pensamento e a prática que dele se originou no século XIX se tornaram ultrapassados, sobretudo com o aparecimento do movimento da escola nova, cujo nome de referência é o norte-americano John Dewey (RAMOS, 2010).

Enquanto a pedagogia tradicional é justificada por defender que o homem detém a ignorância, a ser sanada por meio da instrução, para a pedagogia nova, é central a valorização do sentimento, do psicológico, dos métodos, do aluno, do interesse, da espontaneidade do não diretivismo e da qualidade em detrimento do intelecto, do lógico, dos conteúdos, do professor, do esforço, da disciplina, do diretivismo e da quantidade, como apontou Saviani apud Ramos (2010). A filosofia que inspira essa corrente pedagógica é o pragmatismo.

O tecnicismo, como uma teoria pedagógica, é tributária da concepção produtivista da educação, que confere um importante papel à educação no processo de desenvolvimento capitalista. As idéias da economia da educação e da Teoria do Capital Humano foram poderosas armas científicas de defesa da cultura do planejamento educacional que associados ao controle do comportamento (*behaviorismo*), configuraram uma orientação pedagógica chamada tecnicista, que pode ser identificada, também, como o que se denominou pedagogia por objetivos como formulação explícita dos métodos que visam a transformar o comportamento dos alunos que a partir daí modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações. Os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; consideram a atividade humana como um acúmulo de comportamentos; não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem (RAMOS, 2010).

A ênfase que as teorias da pedagogia nova colocam sobre os métodos acabou aproximando-a do tecnicismo e ambas as correntes tem um aporte psicológico importante. À pedagogia nova podemos relacionar o construtivismo piagetiano, enquanto o tecnicismo valeu-se da teoria condutivista de Skynner e Bloom

A pedagogia das competências estaria embasada na competência humana propriamente dita que seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo, construído mediante as experiências, e os saberes formalizados. Na sua relação com o (neo) pragmatismo, nessa perspectiva, o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial. O conhecimento só é válido nesse sentido de acordo com a sua utilidade, portanto, considerado de acordo com as circunstâncias (RAMOS, 2010).

Ao analisar tais teorias no âmbito das políticas pedagógicas, em especial na educação profissional, Ramos (2010) identifica uma relação não desprezível entre a pedagogia das competências e o tecnicismo educacional. Diretrizes curriculares da educação profissional baseada em competências apresentam aquelas que se espera que sejam desenvolvidas pelos estudantes como o resultado de análises do processo de trabalho das respectivas áreas profissionais.

Sobre as teorias críticas no Brasil, segundo Ramos (2010), a educação freireana problematiza o presente e o futuro a fim de transformá-los e o pensamento de Dermeval Saviani que deu origem à elaboração da pedagogia histórico-crítica vem gerando historicamente novas formas de educação. A concepção filosófica e epistemológica pressuposta nesta visão é o materialismo histórico que compreende a história, numa relação dialética, a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Também é pressuposto dessa visão que o homem não se define como tal a partir de uma essência, mas se faz homem nas relações sociais no decorrer da história.

Como afirma Saviani (2005), o surgimento da pedagogia histórico-crítica veio responder á necessidade de encontrar alternativa à pedagogia hegemônica. Sua formação ocorre no final da década de 1970, num contexto marcado pelo desenvolvimento das análises críticas da educação. Segundo o autor, isto respondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro. Mais especificamente, assinala Ramos (2010) que a pedagogia histórico-crítica surge como corrente educacional em 1979, quando Saviani traduz com a expressão “pedagogia histórico-crítica” o ato de compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. O trabalho educativo se constitui nesta

unidade de conteúdo e método. Ao conteúdo correspondem os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, e ao método, a forma de ensinar e aprender.

Saviani (2005) aponta que no texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” são esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica. A primeira terminologia utilizada aparecia sob o nome de pedagogia revolucionária. Contudo, expõe o autor, falar de uma pedagogia revolucionária era algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Em busca de uma denominação mais adequada, Dermeval Saviani sugere o termo pedagogia dialética. Contudo Saviani apontou para o problema da ambigüidade da palavra dialética e da expressão pedagogia dialética que tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, onde a dialética se formula pela primeira vez como concepção, mas também com outras versões que levam às origens gregas, onde o termo, dialética aparecia como contraposição de idéias.

Sendo assim, Saviani (2005) considera que seria melhor evitar a denominação pedagogia dialética e na busca da terminologia adequada, conclui que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava pensando: um termo que traduzisse a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. Portanto, quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx foi condição *sine qua non*, pois trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2005).

Nesse sentido Saviani (2005) elaborou o significado de práxis como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. A práxis é uma prática fundamentada teoricamente. A práxis nega o idealismo, concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, e nega o pragmatismo que fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, se alimenta da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.

O ponto que Saviani (2005) trabalha se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política” inserido no livro “Contribuição à crítica da economia política”. Nele se explica o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela

mediação do abstrato, ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Saviani (2005) procurou compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2005) expõe que apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que deu origem a pedagogia histórico-crítica. Afirma que é necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Cabe considerar também, o pensador italiano Antônio Gramsci, como autor que procurou abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico.

Então podemos concluir que uma das diferenças que separou a pedagogia da escola tradicional e da escola nova da pedagogia histórico-crítica, se configurou quando a primeira reificou os conteúdos pelos conteúdos e a segunda reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, conteúdo e método formam uma unidade e o trabalho pedagógico é o meio que garante a efetivação dessa unidade na concretização do processo de ensino-aprendizagem, tendo na escola o espaço, os meios e as relações necessárias à sua realização.

Em estudo sobre “Marx e a pedagogia moderna”, Manacorda (2010) sistematicamente aponta que estão em voga duas correntes pedagógicas. A conservadora, da discriminação social, da divisão entre ciência e trabalho, dos conteúdos literários, da autoridade do docente e a inovadora, da vocação natural dos indivíduos, dos conteúdos predominantemente científicos ou simplesmente modernos, do ensino centrado na criança. O autor aponta que o marxismo se coloca em polêmica direta com as tendências pedagógicas novas, aquelas que são aderidas pelas instituições tradicionais onde suas ações reduzem cada homem a um processo formativo e limitado e predeterminado pela situação social, as pedagogias novas por diversas vias, destacam a natureza da criança ou do homem, produzindo sem dúvida uma ruptura, mas permanecem limitadas a um desenvolvimento espontâneo e por isso mesmo, parcial, põem o homem frente apenas a si mesmo e não diretamente frente ao mundo concreto das coisas e por um processo autônomo, igualmente limitado. Manacorda (2010) aponta que Marx em escritos sobre Stirner, se coloca contra a concepção naturalista deste, e contra toda pedagogia naturalista baseada na autonomia da individualidade singular. Manacorda (2010, p.126) ressalta que a concepção pedagógica em Marx consiste no fato de que “frente a um processo real assume toda a realidade contraditória e até vê, no desenvolvimento das contradições, no emergir do dado negativo, antagônico, a única via histórica de solução”.

No âmbito das ETSUS, Ramos (2010) constatou que na tentativa de superar a pedagogia tradicional, essas escolas se apropriaram da pedagogia das competências, não em razão de uma lacuna teórica produzida por uma concepção epistemológica e pedagógica sincrética, mas sim pelo fato dessa pedagogia se constituir numa atualização do escolanovismo e no tecnicismo, dada a centralidade conferida aos métodos, tal como ocorreu com o próprio escolanovismo, cuja raiz epistemológica é o pragmatismo. Quanto à concepção ético-política de educação, as ETSUS desenvolveram suas ações com base na teoria *freireana*, mas tendo a micro-política como referência das relações de trabalho.

4.3 Concepções, objetivos e finalidades da educação e na sua relação com a formação para o trabalho.

Dois projetos antagônicos estão em disputa na educação dos trabalhadores na saúde. Duas concepções estão em luta por uma visão de mundo: a hegemônica que concebe a educação como adequação da força de trabalho às necessidades da modernização econômica e a contra-hegemônica que procura entender as condições históricas que produzem e reproduzem o próprio sistema capitalista e visa apontar para formas de luta e de superação dessa sociedade, no caso do Brasil, injusta e desigual (PEREIRA; RAMOS, 2006). Essas concepções em conflito e os termos que indicam essa modalidade “educação profissional em saúde” são engendrados pelas concepções de sociedade, saúde e educação.

A concepção hegemônica, que segue a lógica do mercado, onde cabe a educação formar profissionais disciplinados e, portanto, produtivos para o capital, reduzindo a educação profissional em puro treinamento, foi construída a partir da intensificação do processo capitalista de produção. Esse modelo ampliou as desigualdades econômicas e ocasionou o desemprego estrutural, reestruturação do mercado de trabalho, a flexibilidade da produção, a terceirização das atividades, o crescimento dos empregos precários, a exclusão de trabalhadores do mercado formal e o empobrecimento da população (DELUIZ, 2001). Nesse sentido a formação para o trabalho na saúde segue a lógica do mercado que rege a educação profissional nesse contexto. Como apontam Pereira e Ramos (2006), a polissemia em torno da educação profissional, abre um leque de discussão: por um lado estão as políticas de integração do trabalhador aos projetos empresariais e de outro àquela compreendida em temas como “trabalho como princípio educativo” e “formação politécnica”. Estes últimos como instrumentos contra-hegemônicos ao capital.

Analisando as visões acerca dos objetivos e finalidades da educação no seu sentido mais amplo e, em específico, a escolar, Singer (1996) defende que o universo dos educadores, aparelhos educacionais e políticos estão divididos em duas visões opostas: a produtivista e a civil democrática. Porém, o autor destaca que os dois lados são defensores da educação.

A visão civil democrática encara a educação como processo de formação cidadã e não a restringe aos espaços escolares. Esta educação tem em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas. O grande objetivo da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. É sabido que a educação escolar também deveria cumprir outros propósitos, que atingiriam as dimensões: profissional, familiar, esportiva, artística, etc. A visão civil-democrática da educação não vê contradição e separação entre a formação do cidadão e a formação profissional (SINGER, 1996).

Contrapõe-se a essa visão o que o autor denomina de formação produtivista, que entende a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. Essa visão enfatiza o que é chamado pelos economistas de acumulação de capital humano, onde cada indivíduo é visto como ser capaz de produção em potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto do próprio como de seus instrutores e familiares. Esse capital humano vem não apenas da educação escolar, mas também de cuidados com a saúde e outros que contribuem para desenvolver a capacidade produtiva do indivíduo. Educar seria instruir e desenvolver habilidades que permita ao educando integrar-se ao mercado de trabalho o mais vantajosamente possível, ou seja, a educação promove o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar a pobreza.

Do ponto de vista da produção, a formação profissional tem um endereço claro, aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade, a competitividade dos produtos e gerar riqueza. Do ponto de vista dos trabalhadores e às suas necessidades de sobrevivência, parecem obscuras as opções concretas de formação profissional para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para valorização de sua força de trabalho. Diferentes perspectivas originam novas significações aos termos: formação profissional, educação industrial, qualificação e capacitação, em consequência da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos diversos discursos e das ideologias geradas sobre a questão da formação no contexto das grandes transformações (SINGER, 1996).

A concepção pragmatista de adequação dos trabalhadores às necessidades da produção, do mercado e do mundo corporativo/empresarial e a educação com uma finalidade produtivista configuram uma hegemonia no campo da educação profissional em saúde. A concepção contra-hegemônica defende a articulação entre a dimensão profissional e a dimensão política, entende o trabalho como princípio educativo e a politecnia “como utopia sempre em construção, como concepção que compreende o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si”, nas palavras de Pereira e Ramos (2006, p.108). Concordamos com Deluiz (1995) quando esta aponta que a interligação entre as dimensões profissional e política no bojo das ações de qualificação profissional é uma perspectiva de formação para o trabalho que ultrapassa a visão pragmatista de adequação da força de trabalho às necessidades da modernização econômica.

Essa polarização da concepção de educação profissional transitou também no âmbito das políticas de educação profissional no contexto do governo FHC, no Brasil nos anos 1990. Havia uma disputa pela organização da formação técnico-profissional em decorrência de um embate que segundo Frigotto (1999) confrontava dois projetos societários: o que se ajusta a nova ordem mundial e outro que buscava viabilizar uma opção sustentável de desenvolvimento. No primeiro caso, a formação profissional se desenvolveria numa perspectiva pragmática vinculada à ideologia da empregabilidade. No segundo caso, dialogaria com uma concepção de educação associada à formação de sujeitos e protagonistas de uma cidadania real e ativa. Ao analisar tais projetos, o autor concluiu que vincular a formação técnico-profissional a uma concepção que centra nas necessidades da população significa aumentar sua função pública e universal. O contrário disso seria transformar as instituições de formação profissional em unidades privadas de negócio centradas no lucro e na reprodução da lógica do mercado.

As expectativas em torno da efetivação de projetos que centrasse nas necessidades da população não foram atingidas no contexto do governo Lula da Silva, apesar da revogação do Decreto n. 2.208/97 que definia a desintegração curricular entre a educação profissional e o ensino médio, foi no seu governo que se viu mais fortemente as políticas de qualificação profissional via políticas sociais focais, contingentes e paliativas.

As orientações do BM tiveram papel importante neste contexto. Indicavam que o governo, a família e a comunidade deveriam se preocupar com o financiamento da educação, concebendo que a elevação do nível de escolaridade, em especial, dos jovens levaria à adequação destes às modernas exigências do mercado de trabalho. Como abordou Deluiz

(2010), esta lógica minimiza a função do Estado de garantir os direitos sociais e a culpa recai sobre os indivíduos. Reforça-se o papel da educação como formação do capital humano, e seus pressupostos fundamentam-se em uma racionalidade economicista e pragmatista. A autora conclui que, como consequência, a finalidade civil-democrata da educação é subsumida à lógica mercantil.

Esses projetos societários com concepções opostas não têm origem no governo FHC, mas estiveram sempre presentes no bojo do sistema capitalista em particular na forma como esse sistema se configurou no Brasil, reforçando a pobreza e as desigualdades sociais. Deluiz (2001) assinala que junto à concepção produtivista e mercadológica surge a emergência de um trabalho com um novo valor, que requer um trabalhador polivalente e para isso qualificado. As novas exigências do trabalho pedem maior flexibilidade técnico-instrumental e intelectual. Com isso, o trabalho não-qualificado e fragmentado característico do modelo taylorista²⁶/fordista, é substituído nas empresas e corporações, por um trabalho polivalente, integrado, em equipe, com mais flexibilidade e autonomia.

Essas visões societárias em disputa engendram as visões acerca da educação e da saúde. São setores que inserem no interior da sua essência o caráter humano e não mercadológico, pois lidam com vida humana. O setor saúde faz parte do setor de serviços, integrando o conjunto de atividades denominado serviços de consumo coletivo. Sob a ótica de Deluiz (2001), assim como outros setores, diante dessas mudanças no mundo do trabalho, o setor saúde sofre por um lado, impactos do processo de aumento de produtividade, privatizações e terceirizações e, por outro, as exigências de melhoria de processos e serviços por meio de investimentos em programas de capacitação profissional dos trabalhadores. O trabalho em saúde tem suas particularidades, o trabalhador lida com o ser humano, que não pode ser entendido de acordo com a lógica dura da produção material. Há necessidade de reflexão por parte dos trabalhadores da saúde, pela natureza indeterminada da demanda com a qual esse trabalhador pode se relacionar.

Diante desse quadro, quais deveriam ser as propostas de formação profissional na área da Saúde? A concepção ampliada de saúde está descrita na Lei 8.080/90 (BRASIL, 1990) sendo um direito do ser humano, devendo o Estado promover condições indispensáveis ao seu

²⁶ Taylor partiu do estudo de tempo e movimento dos trabalhadores e com isso sistematizou o conhecimento acerca do trabalho executado que passava a ser posse do capitalista, tanto o domínio da concepção do processo quando da compreensão do conjunto. A constituição do capitalismo serviu-se da habilidade dos trabalhadores, desenvolvidas a partir da Idade Média. Artesãos com mesma habilidade eram reunidos em um mesmo local para trabalhar com os meios de produção dos capitalistas, com isso eles produziam maior quantidade em um mesmo tempo, aprofundando a divisão do trabalho sobre a base da apropriação privada dos meios de produção. Assim o trabalhador passava a dominar apenas o conhecimento relativo à parcela do trabalho que lhe cabia realizar (SAVIANI, 2002).

pleno exercício. Esta concepção está intrinsecamente ligada a fatores sociais determinantes e condicionantes, como a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. A partir desse conceito, torna-se necessário pensar na formação profissional em saúde ou na área da saúde com “um conceito e uma prática de saúde que se afastem da visão nefasta do corpo humano, da doença e da cura como abstrações” onde as relações são impessoais e desumanizadas (GUIMARÃES; PEREIRA; MOROSINI, 2010, p.89). O conceito de saúde tem uma historicidade, pois se construiu e se constrói ao longo da história da sociedade, portanto é um conceito histórico (GOMES, 2009). Contudo, é um conceito que possui muitas vertentes, tensões e visões diferentes entre si (hegemônica e contra-hegemônica). Entre elas, existem aquelas que querem relacioná-la às condições gerais de vida (contra-hegemônica) e as que querem relacioná-la a doenças e a alterações biológicas (hegemônica) (LIMA, 2010b).

Em contraposição à concepção hegemônica de que o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo, Saviani (2002) assinala que como concepção contra-hegemônica, a noção de politecnia postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. “Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” (SAVIANI, 2002, p. 138). Complementando, a formação do trabalhador deve permear o entendimento histórico-crítico da organização do trabalho de nossa sociedade, como apresentaram Pereira e Ramos (2006).

Na via da contra-hegemonia, como perspectiva de um novo projeto de educação profissional em saúde, Pereira e Ramos (2006), apontam para a reformulação de um projeto que exija recriar uma nova compreensão sobre o papel da educação profissional, tomando-a como importante mediação no processo científico-tecnológico na esfera nacional e da formação humana dos trabalhadores, tornando-os dirigentes. Tal projeto deve ser guiado por valores ético-políticos e não individualistas ou corporativos.

Portanto duas concepções de mundo polarizam as visões de educação profissional em saúde: a que se baseia na separação entre técnica e ciência e entre teoria e prática onde a teoria subordina-se à prática. E a que compreende que na educação profissional há a necessidade de integração entre a formação humana e a formação profissional, onde técnica e ciência, teoria e prática tornam-se unidade indissolúvel.

Consideramos importante compreender como essas forças em disputa se processam no âmbito do SUS, sendo esse o sistema único público a nível nacional. Sendo o trabalhador na área da saúde aquele que produz a vida ou se relaciona com ela, qual a concepção, objetivos e finalidades de educação que vem norteando às práticas de educação profissional em saúde?

Segundo os estudos de Ramos (2010), a história da educação profissional em saúde nos mostra que as políticas de formação dos trabalhadores em saúde se desenvolveram de forma dominante sob a referência da integração dessa formação com a realidade dos serviços (integração ensino-serviço). O Projeto Larga Escala, o Profae e outros programas de saúde, inclusive a ETSUS, seguiram e continuam seguindo essa lógica que se tornou hegemônica, onde a formação do trabalhador em saúde se processa, essencialmente, pelo aprimoramento da prática mediante o pensamento reflexivo, onde a “metodologia de ensino centra-se na problematização da prática, esta, sinônimo de cotidiano” (RAMOS, 2010, p.276). Segundo a autora, seguindo a linha do pensamento hegemônico, a educação profissional em saúde no âmbito do SUS desenvolveu-se com base na epistemologia pragmatista. A autora pondera que a concepção dominante de educação posta nas ETSUS “dificulta a hegemonia da concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores nesse setor, posto que esta se fundamenta na epistemologia da práxis e no princípio da superação das relações sociais de produção como fundamento de formação crítica” (RAMOS, 2010, p.277).

Quais seriam a concepção e finalidade da educação numa perspectiva contra-hegemônica diante da concepção de educação fundamentada na epistemologia do pragmatismo, a qual tem orientado a educação em saúde?

Na contra-hegemonia a concepção de educação que orienta a educação profissional em saúde está baseada na pedagogia histórico-crítica que defende a necessidade de a educação proporcionar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos da produção moderna e não somente da prática profissional. Para ser abordada nessa perspectiva, a prática profissional em saúde precisa ser abordada como uma mediação específica da produção da existência humana, considerando suas contradições sob o modo capitalista de produção, na perspectiva da relação dialética (parte-totalidade). Concordamos com Pereira e Ramos (2006) quando estas defendem a politecnicidade como concepção que compreende que a educação profissional e tecnológica não se distingue da acadêmica, que a concepção não se distingue da execução, e que negar esses princípios é dar continuidade ao processo de educação profissional em saúde que se assenta no princípio da naturalização da divisão do trabalho e das classes sociais e às antigas vertentes tecnicistas e condutivistas da educação.

Sendo o trabalho em saúde, no sentido ontológico, um processo compreendido como ação humana destinada ao cuidado com o outro, não podemos considerá-lo uma mercadoria. Portanto a lógica da integração ensino-serviço apresenta limites enquanto estiver circunscrita aos aspectos metodológicos, onde o trabalhador e a educação se reduzem ao método. Como Pereira e Ramos (2006, p. 109) ressaltaram, “O trabalho em saúde é uma mediação na produção da existência humana [...]. O trabalho voltado para a produção de vidas dignas de serem humanas exige a transformação radical não somente das práticas de atenção, mas das próprias relações sociais de produção”.

5 AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO ARCO OCUPACIONAL SAÚDE DO PROJOVEM TRABALHADOR.

A pesquisa de campo compreende diferentes etapas. Na primeira entramos em contato com a SMTE da Prefeitura do Rio de Janeiro para levantar informações sobre o Projovem Trabalhador e as instituições executoras do programa. A partir desse contato tivemos acesso

aos nomes das instituições executoras dos cursos, agrupados por arcos ocupacionais, oferecidos pelo Projovem Trabalhador: Ação Comunitária do Brasil; Instituto Stimulu Brasil; Instituto Costa Verde e Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa. Destas ONGs, o Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa ficou responsável pelo arco ocupacional saúde. Na segunda etapa da pesquisa, fizemos contato com essa ONG para levantar informações sobre os cursos. Identificamos que os cursos foram ministrados em seis pólos diferentes: Realengo, no prédio da Igreja Batista Bethânia de Realengo (nesta unidade havia duas turmas); Campo Grande, no posto do Sistema Nacional de Emprego – SINE; Bento Ribeiro, na Igreja Congregacional de Bento Ribeiro; Ricardo de Albuquerque na 1ª Igreja Batista de Ricardo de Albuquerque; Jacarezinho e Vigário Geral, que não foram investigados por estarem inseridos em área com alto índice de violência podendo oferecer risco para os pesquisadores.

Através de bases de dados virtuais, coletamos documentos e materiais sobre o Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã): legislação, Termo de Referência; programas dos cursos; quadro referencial de conteúdos e material didático (guia de estudo do aluno e manual do professor).

Elaboramos instrumentos de coleta de dados como roteiros de entrevista qualitativa semi-estruturada, dirigidos ao coordenador e professores do arco ocupacional saúde; roteiro de ficha individual e roteiro de grupo focal direcionado aos alunos.

Realizamos entrevistas com o coordenador pedagógico e com 05 (cinco) professores do arco ocupacional saúde. Com relação aos alunos, consideramos o universo de alunos com frequência regular nos cursos, em um total de 58 (cinquenta e oito), que preencheram fichas individuais com dados demográficos de escolaridade, trabalho e renda, sendo 14 (quatorze) do Pólo Campo Grande; 24 (vinte e quatro) de Realengo; 10 (dez) de Bento Ribeiro e 10 (dez) de Ricardo de Albuquerque.

Foram, igualmente, realizados 05 (cinco) grupos focais com os alunos dos cursos, sendo 15 (quinze) de Campo Grande, 12 (doze) de Realengo, turma da manhã, e 9 (nove) da tarde; 10 (dez) de Bento Ribeiro, e 11 (onze) de Ricardo de Albuquerque. Para a seleção dos alunos para esta etapa da pesquisa foi feito um convite às turmas e de um total de 58 alunos, 57 se dispuseram a participar dos grupos focais.

Explicamos aos entrevistados os objetivos da pesquisa, observando o cuidado ético, que seus nomes e suas identidades seriam mantidos em sigilo. Após a sua concordância iniciamos as entrevistas. No caso dos grupos focais havia uma conversa anterior para conhecê-los melhor e só posteriormente realizávamos a entrevista, mostrando o gravador e explicando que iríamos gravá-las e depois transcrevê-las para analisá-las. A média de duração

dos grupos focais foi de 50 minutos e das entrevistas com coordenador e professores, 35 minutos.

Após as entrevistas iniciou-se o processo de transcrição das mesmas. As falas foram copiadas na íntegra, as palavras e frases construídas por eles foram devidamente mantidas. No caso de professores e alunos, o passo seguinte foi o agrupamento das falas dos entrevistados em unidades temáticas.

Quatro ocupações profissionais conformaram o arco ocupacional saúde do Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã): a) Atendente de farmácia – balconista; b) Atendente de laboratório de análises clínicas; c) Recepcionista de consultório médico e dentário e d) Auxiliar de administração em hospitais e clínicas.

Algumas destas ocupações estão registradas no Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (CBO/MTE) (BRASIL, 2010), documento normalizador do reconhecimento²⁷, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Segundo este documento, sua função é classificar enumerativa e descritivamente tais ocupações.

A função enumerativa da CBO (BRASIL, 2010) é utilizada em registros administrativos como a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Caged; Seguro Desemprego; Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Física – Dirpf, entre outros. Em pesquisas domiciliares é utilizada para codificar a ocupação como, por exemplo, no Censo Demográfico, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad e outras pesquisas de institutos de estatísticas como o IBGE e congêneres nas esferas dos estados e dos municípios.

A função descritiva é utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores como o realizado no Sistema Nacional de Empregos – Sine, na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração, enfim, em atividades nas quais informações do conteúdo do trabalho sejam requeridas (BRASIL, 2010).

Segundo o CBO (BRASIL, 2010), a ocupação Atendente de farmácia (balconista) possui as seguintes atribuições:

Promovem a venda de mercadorias, demonstrando seu funcionamento, oferecendo-as para degustação ou distribuindo amostras das mesmas. Informam sobre suas qualidades e vantagens de aquisição. Expõem mercadorias de forma atrativa, em pontos estratégicos de vendas, com etiquetas de preço. Prestam serviços aos clientes, tais como troca de mercadorias; abastecimento de veículos; aplicação de injeção e outros serviços correlatos. Fazem inventário de mercadorias para reposição.

²⁷ Reconhecimento para fins classificatórios, sem função de regulamentação profissional (BRASIL, 2010).

Elaboram relatórios de vendas, de promoções, de demonstrações e de pesquisa de preços (BRASIL, 2010).

A ocupação Atendente de laboratório de análises clínicas e Auxiliar de administração em hospitais e clínicas não foram descritas pelo CBO. Sobre a ocupação de recepcionista de consultório médico e dentário, a CBO descreve que esses trabalhadores,

Recepcionam e prestam serviços de apoio a clientes, pacientes, hóspedes, visitantes e passageiros; prestam atendimento telefônico e fornecem informações em escritórios, consultórios, hotéis, hospitais, bancos, aeroportos e outros estabelecimentos; marcam entrevistas ou consultas e recebem clientes ou visitantes; averiguam suas necessidades e dirigem ao lugar ou a pessoa procurados; agendam serviços, reservam (hotéis e passagens) e indicam acomodações em hotéis e estabelecimentos similares; observam normas internas de segurança, conferindo documentos e idoneidade dos clientes e notificando seguranças sobre presenças estranhas; fecham contas e estadas de clientes. Organizam informações e planejam o trabalho do cotidiano (BRASIL, 2010).

Sobre o corpo docente do curso, do total de 5 (cinco) professoras todas são do sexo feminino, estão na faixa etária de 21 (vinte e um) a 50 (cinquenta) anos, 2 (duas) com formação em Serviço Social, 1 (uma) em Enfermagem, 1 (uma) em História da Arte e 1 (uma) cursando Biologia. Das 5 (cinco) professoras, 4 (quatro) afirmam nunca terem trabalhado com cursos de qualificação profissional e com alunos do perfil dos alunos do curso. 4 (quatro) professoras afirmaram ter ministrado as duas partes do curso (Qualificação Social e Qualificação Profissional) enquanto 1 (uma) professora revela que para a segunda parte do curso (Qualificação Profissional) convidou o cônjuge que é formado em Administração.

O coordenador pedagógico do arco saúde não tem formação pedagógica e tem experiência anterior com cursos de formação profissional executados pela CCCM da qual é funcionário. Sobre a articulação entre a coordenação pedagógica e os professores do arco Saúde, quatro professoras afirmaram não ter recebido da coordenação qualquer tipo de orientação, enquanto apenas uma afirma ter recebido orientações concernente aos alunos, objetivos do Programa, abordagem teórico-metodológica e processo de avaliação do curso, para ministrar suas aulas e desenvolver seu trabalho.

Enfim, consolidamos os dados da pesquisa de campo, advindos de diversos tipos de fontes: documentais, com conteúdos qualitativamente diferenciados e de campo com entrevistas e grupos focais com os diferentes sujeitos do estudo, buscando-se o diálogo com o referencial teórico definido ao início do estudo.

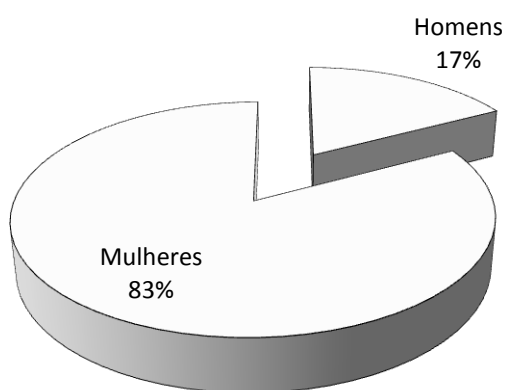
Dedicamos o próximo item à identificação e análise do perfil sócio-econômico dos alunos do arco ocupacional saúde, assim como suas expectativas em relação ao curso, um dos objetivos dessa pesquisa.

5.1 Perfil sócio-econômico dos alunos do arco ocupacional saúde e suas expectativas em relação ao curso.

Os dados selecionados e aqui apresentados foram recolhidos do total de estudantes do curso analisado, 58 (cinquenta e oito) jovens matriculados e participantes nas turmas do Arco Ocupacional Saúde do Projovem Trabalhador que concordaram em responder fichas individuais, com perguntas sobre sexo, idade, rendimento, escolaridade e trabalho. Esses dados foram agrupados e categorizados dando origem aos gráficos a seguir.

O Gráfico 1 mostra a proporção percentual entre os gêneros feminino e masculino acerca dos jovens participantes do curso. Pelo gráfico, percebemos claramente que a maioria dos alunos é do sexo feminino (83%). Essa questão da maior procura pelo programa por jovens do gênero feminino já havia sido evidenciada em pesquisa sobre o Projovem no país, onde o número de mulheres que procuraram o programa no período de 2008 a 2010 foi o dobro do quantitativo masculino, numa relação de 338.385 mulheres para 146.097 homens, segundo o estudo de DIEESE (2011). No Projovem Urbano de 2008 verificou-se que dos 72 mil jovens matriculados nas primeiras turmas, 64,6% era do sexo feminino (ANDRADE; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009). Esse dado reforça a necessidade de políticas públicas de inclusão voltadas em especial para esse público, como apontaram Andrade, Esteves e Oliveira (2009).

Gráfico 1 - Gênero (%)



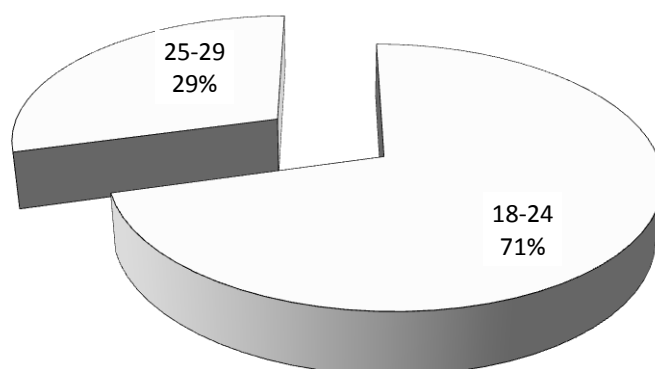
FONTE: O autor

Na pesquisa sobre o Projovem Trabalhador realizada no período de 2008-2010 (DIEESE, 2011) em todas as regiões do Brasil, o número de mulheres foi consideravelmente maior que o número de homens que se matricularam no programa, na Região Sudeste a relação foi de 108.104 mulheres para 43.597 homens e em especial no Rio de Janeiro a razão foi de 38.428 mulheres para 15.631 homens. No caso das mulheres, a probabilidade de estarem desempregadas ou inativas é três vezes maior em relação aos homens.

Segundo Gonzalez (2009), há evidência de que a divisão sexual tradicional do trabalho tem peso importante na vida juvenil. No caso do Projovem é possível tal constatação já que para participar do programa é necessário que o jovem esteja em situação de desemprego.

A pesquisa sobre o Projovem Trabalhador no período de 2008-2010 (DIEESE, 2011) mostra que a maior demanda de matrículas no programa vinha dos jovens de 18 a 24 anos (63,1%) enquanto 31,6% dos jovens estava na faixa etária de 25 a 29 anos. Verificamos no Gráfico 2, que representa a participação dos jovens no arco saúde por faixa etária, que o público mais representativo está na faixa etária de 18 e 24 anos, abarcando 71% das respostas e apenas 29% está na faixa de 25 a 29 anos.

Gráfico 2 - Faixa Etária (%)



FONTE: O autor

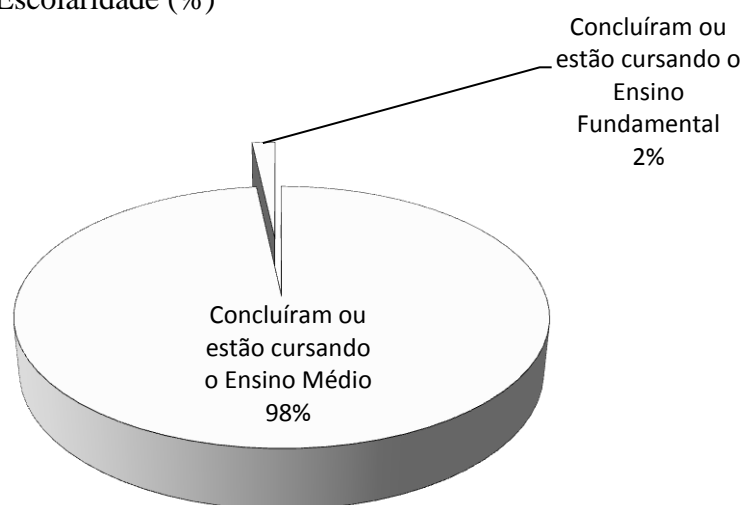
Segundo o Dieese (2011), na região sudeste 62% dos candidatos estava na faixa etária de 18 a 24 anos e 31,6% na de 25 a 29 anos e, em especial, no Rio de Janeiro a proporção era de 62,1% na faixa 18 a 24 anos e 31,6% na faixa 25 a 29 anos. Gonzalez (2009) apontou para uma suposta entrada precoce dos jovens no mundo do trabalho, seja por uma questão de sobrevivência ou necessidade esse jovem procura uma qualificação profissional com objetivo de estar inserido no trabalho, e o fato de estarem entrando precocemente não significa que a saída da escola se dê pela conclusão no ensino médio. Estas constatações apontam para a

necessidade de políticas de educação que garantam a possibilidade de continuidade de escolaridade até a conclusão da educação básica. Políticas que garantissem aos jovens desempregados uma renda mínima paralelo à implementação de uma política eficaz de primeiro emprego, como abordou Frigotto (2004).

O Programa atende jovens que estejam cursando ou tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, e não estejam cursando ou tenham concluído o ensino superior. De acordo com o Gráfico 3, os indicativos mostram que 98% dos estudantes do arco saúde concluiu ou está cursando o Ensino Médio, enquanto apenas 2% concluiu ou está cursando o ensino fundamental.

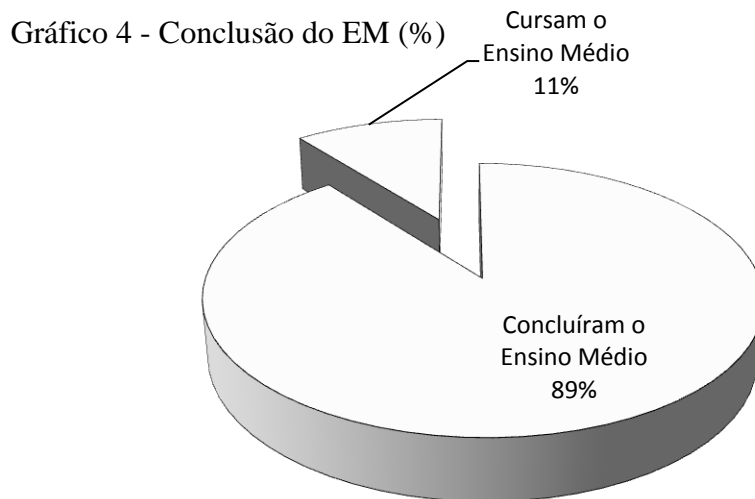
Na Pnad de 2006 verificou-se que o desemprego não atinge apenas os que têm baixa escolaridade e que na faixa etária de 18 a 21 anos de idade, um quarto dos jovens desempregados cursa o ensino superior e a metade cursa o ensino médio. Nas duas últimas faixas (22 a 24 e 25 a 29 anos), observa-se um perfil semelhante de escolaridade, pois predominam os jovens que cursam o ensino superior (47,2% e 43,7%), ou seja, já concluíram o Ensino Médio (CORROCHANO et al., 2008).

Gráfico 3 - Grau de Escolaridade (%)



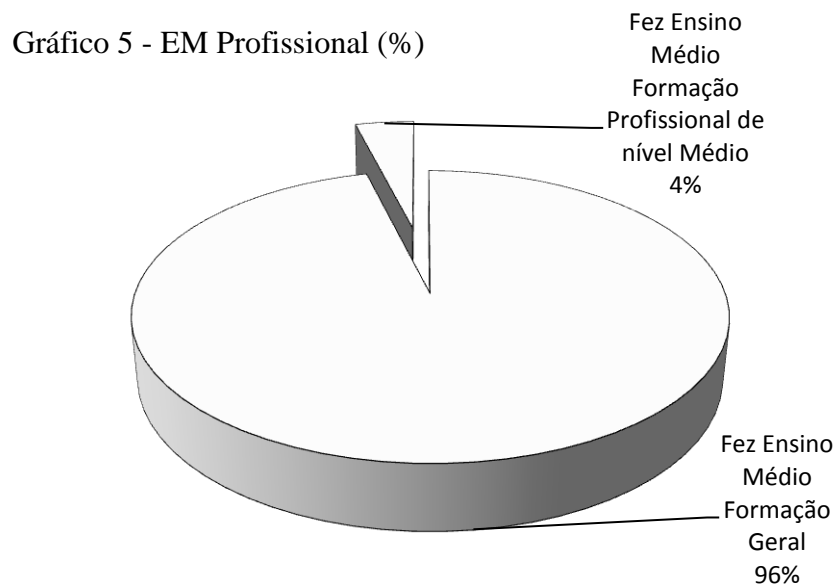
FONTE: O autor

Conforme o Gráfico 4, no arco ocupacional saúde, dos que estão na categoria (cursando ou concluíram o Ensino Médio), 89% concluíram o Ensino Médio e 11% estão cursando, logo conclui-se que dos jovens de 18 a 29 anos matriculados no Projovem, a maior parte possui Ensino Médio Completo, a maior parte está fora do mundo do trabalho formal e a maior parte procura uma qualificação profissional.



FONTE: O autor

O Gráfico 5 mostra que dos que concluíram o Ensino Médio, 96% concluíram o Ensino Médio na modalidade Formação Geral, enquanto 4% concluíram Ensino Médio na modalidade Formação Profissional de Nível Médio.

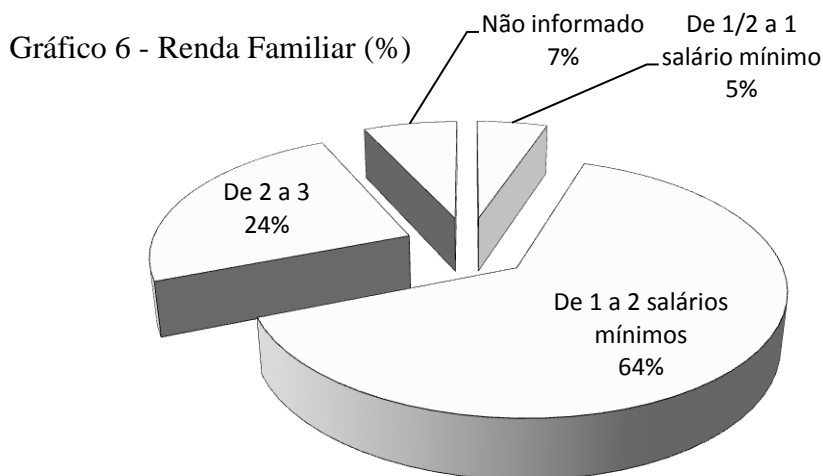


FONTE: O autor

Logo podemos concluir que a maior parte dos participantes do curso concluiu o Ensino Médio na modalidade Formação Geral, mas procuram estender seus estudos através da formação profissional.

Em 2010, ano em que o curso ocorreu, o salário mínimo era de R\$ 581,88 (quinhentos e oitenta e um reais e oitenta e oito centavos). No Gráfico 4 podemos verificar que a renda

familiar predominante é a de 1 a 2 salários mínimos (R\$ 581,88 a R\$ 1163,76), com 64% das respostas.

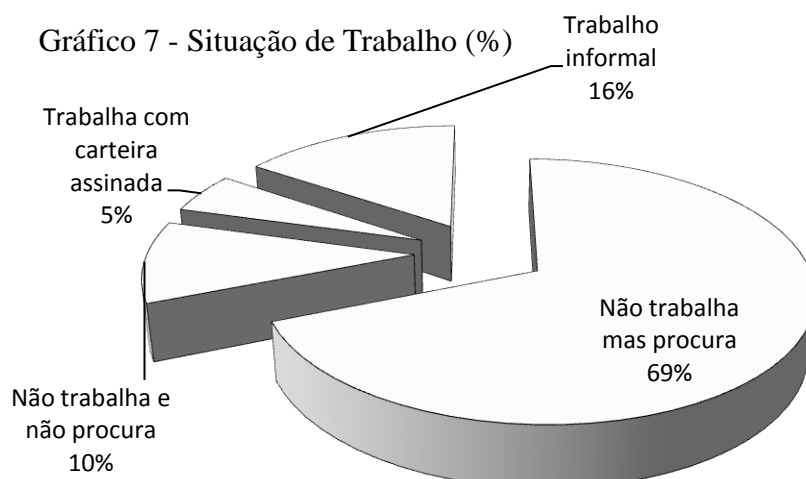


FONTE: O autor

Esses dados reforçam os obtidos em pesquisa realizada pelo Dieese (2011) sobre a renda média familiar dos cadastrados no programa nas regiões urbanas no país, que em 2008 era de R\$ 526,00, em 2009 de R\$ 774,00 e em 2010 de R\$ 1.042,00.

Com os dados obtidos, verifica-se que entre os jovens há diferenças de classe social, sexo e idade, ou seja, os jovens são diferentes entre si, por isso não existe uma única noção de juventude, e sim muitas. Portanto, é importante enfatizar a noção de juventudes, no plural, para destacar a diversidade de modos existentes de ser jovem. Como expôs Dayrell (2003), torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social. Contudo, Corrochano et al. (2008) apontam que os jovens da atualidade são sujeitos que vivem em um determinado contexto social, econômico e político brasileiro do século 21 e que, por mais diversos que os jovens sejam entre si, todos vivem em um momento bastante singular.

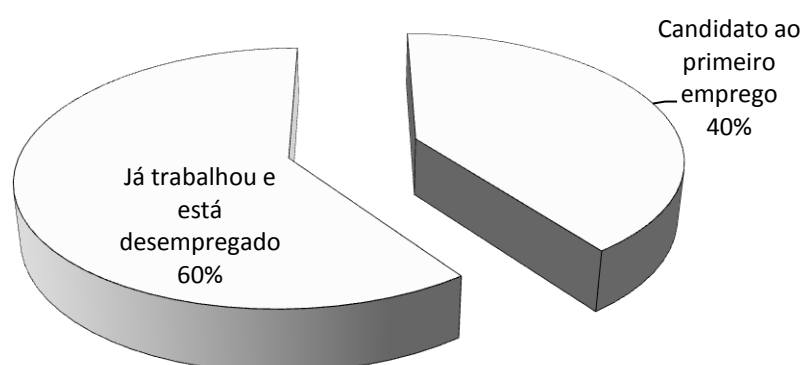
Sobre a condição de trabalho dos jovens do curso, o Gráfico 7 mostra que 69% estão desempregados, porém procurando trabalho, destes, 40% são candidatos ao primeiro emprego (gráfico 8).



FONTE: O autor

Os jovens configuram a parcela da população mais atingida pelo desemprego (POCHMANN, 2004). Além da dificuldade para conseguir um lugar no mercado de trabalho, os jovens têm também dificuldade para conseguir um bom lugar nesse mercado (CORROCHANO et al., 2008). A situação de trabalho dos jovens do arco ocupacional saúde não é diferente, apenas 5% destes jovens trabalha com carteira assinada e 60% dos jovens, já trabalharam e estão desempregados (Gráfico8).

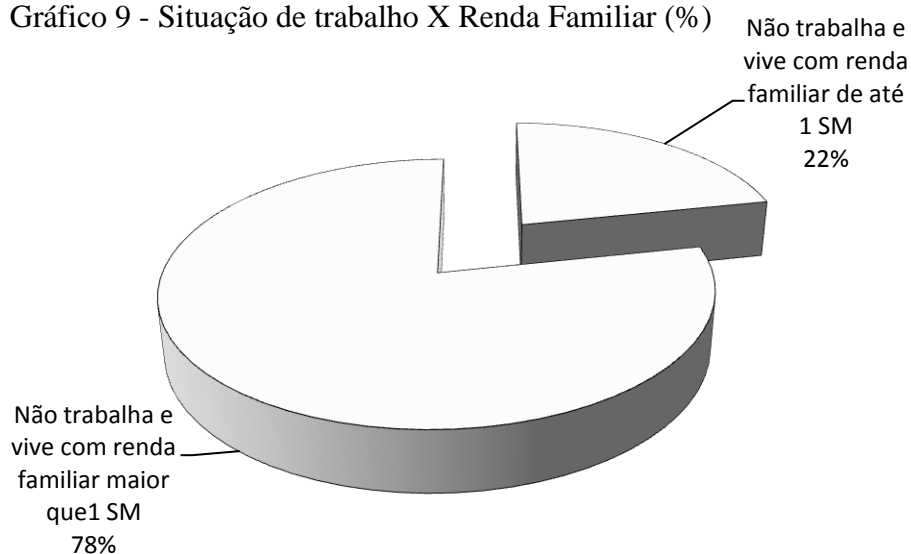
Gráfico 8 - Candidato ao primeiro emprego (%)



FONTE: O autor

Dos jovens do curso que não trabalham, 78% vivem com renda familiar maior que R\$ 581,88 e 22% vivem com renda familiar de até R\$ 581,88 (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Situação de trabalho X Renda Familiar (%)

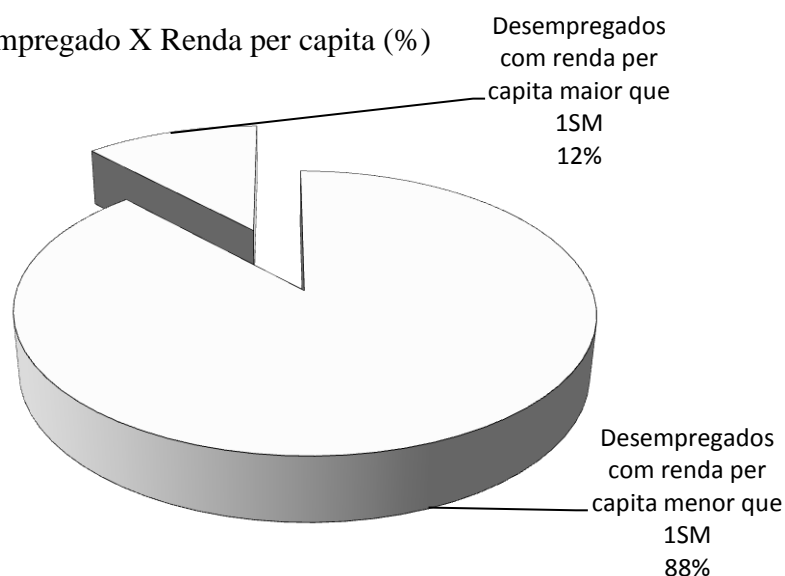


FONTE: O autor

O quadro de grande contingente de jovens desocupados é antigo. Segundo a Pnad 2006, um montante de pouco mais de cinco milhões de jovens (5.289.902), que representava cerca de 10% da população juvenil brasileira, encontravam-se desocupados, destes, 2.012.927 estudavam e 3.276.975 não estudavam (CORROCHANO et al., 2008). Segundo a autora, os jovens desempregados que estudavam representavam 38,1% do total do desemprego juvenil.

Vemos no Gráfico 10 que dos desempregados que informaram renda mensal familiar, 88% têm renda mensal per capita de até um salário mínimo. Nos dados da Pnad de 2006 praticamente 70% dos jovens desempregados que estudavam viviam em famílias com renda per capita de até um salário mínimo.

Gráfico 10 - Desempregado X Renda per capita (%)

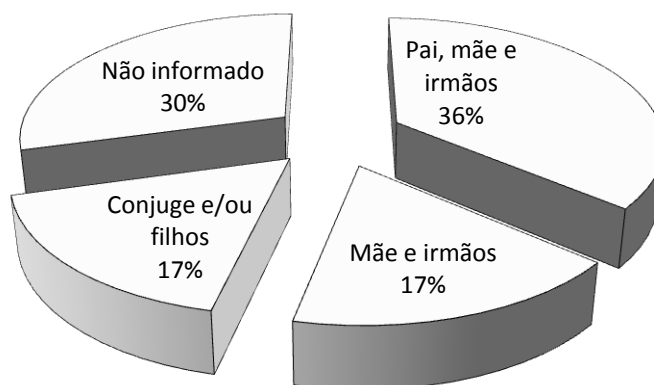


FONTE: O autor

O Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã) beneficia jovens que estejam em situação de desemprego e sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo, verificamos que 12% dos jovens estão inseridos nesse perfil.

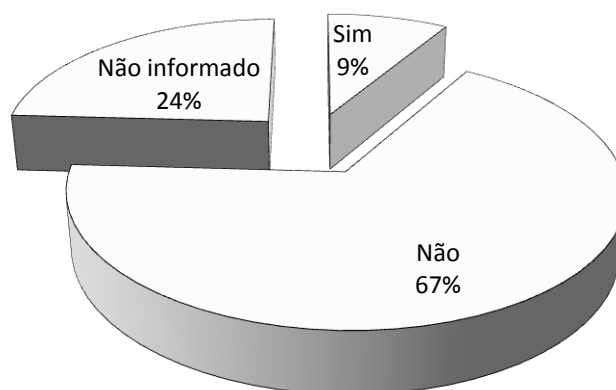
Dos jovens do curso, 36% moram com pai, mãe e irmãos, 17% moram com cônjuges e/ou filhos e 17% moram com mãe e irmãos (Gráfico11). 67% dos jovens declarou não ser chefe de família (Gráfico12). Na Pnad (2006), registrou-se, entre os jovens desempregados, que 77,1% estavam na posição de filho e a minoria na condição de cônjuge (CORROCHANO et al., 2008).

Gráfico 11 - Mora com quem? (%)



FONTE: O autor

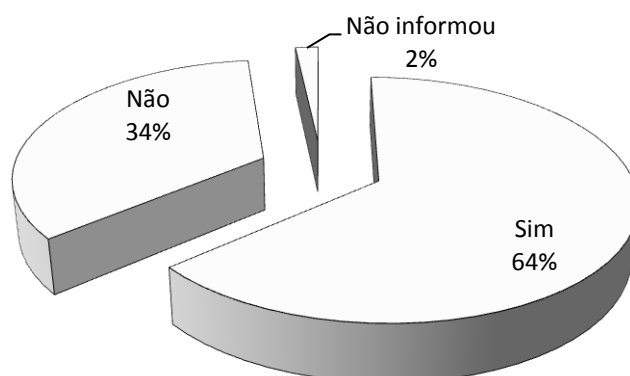
Gráfico 12 - É chefe de família? (%)



FONTE: O autor

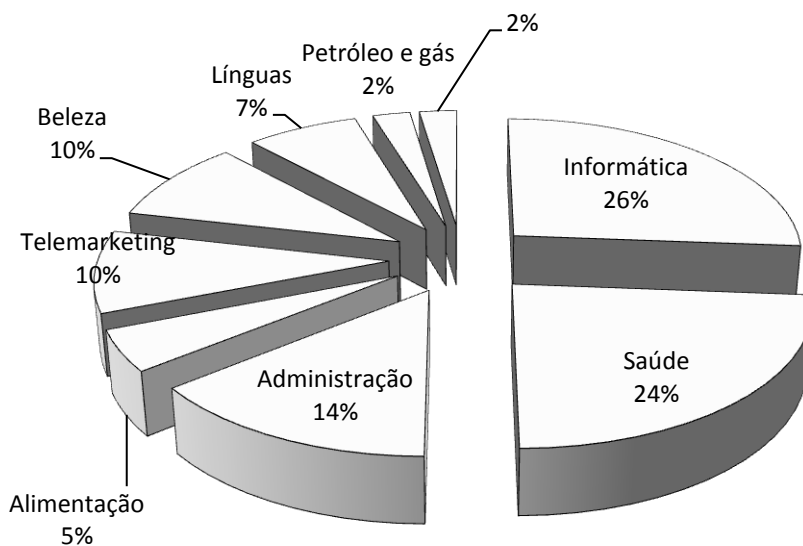
64% dos jovens já tinha feito cursos nos três últimos anos (Gráfico 13). 24% fizeram curso na área da saúde, 26% na área de informática, 14% em administração. Apenas 2% responderam ter passado pelo Projovem (adolescente) antes de cursar o Projovem Trabalhador (Gráfico14).

Gráfico 13 - Fez cursos nos últimos três anos? (%)



FONTE: O autor

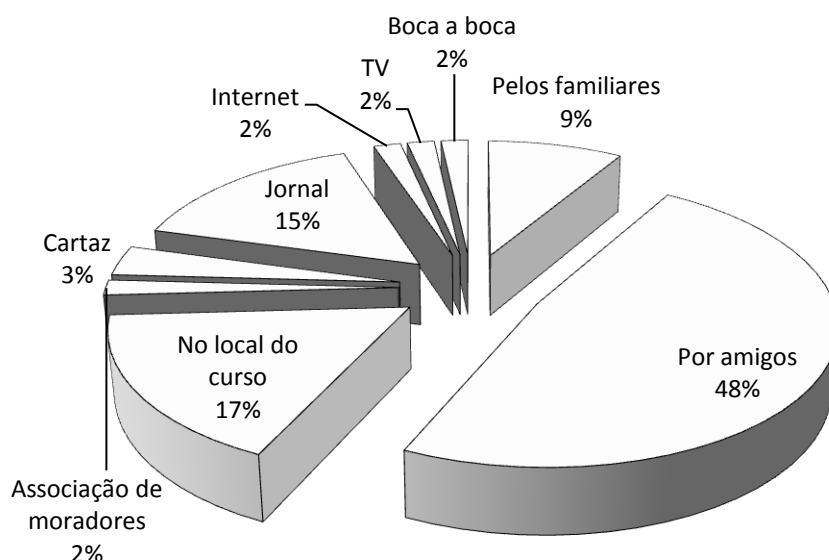
Gráfico 14 - Em que áreas? (%) Projovem Adolescente



FONTE: O autor

48% dos jovens do curso afirma ter tido conhecimento do curso através de amigos (Gráfico15).

Gráfico 15 - Como ficou sabendo do arco ocupacional saúde do Projovem Trabalhador? (%)



FONTE: O autor

Em estudo sobre o Projovem Urbano em 2008, 25% dos alunos do programa não empreenderam qualquer iniciativa para a obtenção de trabalho remunerado, um dos motivos é a falta de redes de apoio, característica bem marcante desse grupo social. Prova disso é a declaração de aproximadamente 33% dos respondentes de que ninguém os ajudou nesse sentido. Em alguns casos são as redes de sociabilidade mais próximas (amigos, vizinhos e família) os meios disponíveis para esse fim, no caso, a família, com 28,8% da marcação, e os vizinhos e amigos, com 25,7% (ANDRADE; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009).

De acordo com os dados analisados, a maior parte dos jovens do curso está em busca de emprego. Na fala dos jovens, em grupo focal realizado com os 58 estudantes do arco ocupacional saúde, conseguir um lugar no mercado de trabalho é o que espera do curso a maioria dos estudantes.

“[...] espero mais oportunidade [...] que esse curso venha abrir portas pra gente que até então estava fechada [...] que agora a gente possa ter oportunidade de entrar no mercado de trabalho [...]” (informação verbal, A50, 29 anos).

“Espero uma oportunidade de trabalho, que a gente realmente consiga uma oportunidade, porque trabalho realmente está difícil [...]” (informação verbal, A49, 27 anos).

“Espero estar qualificado para o futuro, estar qualificado para quando tentar uma coisa melhor. Estar inserido nesse meio também” (informação verbal, A21, 24 anos).

“Eu espero ter uma boa oportunidade [...]” (informação verbal, A25, 28 anos).

“Eu espero ter a qualificação e ter novos conhecimentos para futuramente exercer essa profissão” (informação verbal, A29, 24 anos).

“Espero estar me qualificando nessa área. Procurar um curso que me qualifique mais, e depois possa fazer um concurso [...]” (informação verbal, A24, 18anos).

“Espero que a gente receba o certificado e que a gente possa ter uma oportunidade no mercado de trabalho [...]” (informação verbal, A17, 28 anos).

“[...] ter uma nova chance no mercado de trabalho [...]” (informação verbal, A37, 22 anos).

“Espero que esse curso me dê qualificação. Achei que esse projeto poderia ser uma boa e algo que pesasse no meu currículo [...]” (informação verbal, A2, 26 anos).

“Esse curso está sendo bom por isso, para abrir mais oportunidade, abrir as portas [...]” (informação verbal, A 8, 19 anos).

O trabalho é uma questão central para os jovens brasileiros. A grande maioria deles está trabalhando, em busca de trabalho, se formando para o trabalho, como apontou Corrochano et al. (2008). O desemprego que era um problema residual na vida dos jovens, passa a ser uma questão decisiva diante da escassez de empregos e da concorrência no mercado de trabalho (TARTUCE, 2007). A autora aponta que a qualificação profissional é vista como remédio para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

5.2 Concepções, objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional do arco ocupacional saúde na perspectiva do coordenador pedagógico e dos professores do curso.

Buscou-se identificar como estava estruturado o curso no que concerne às disciplinas, aos conteúdos e aos objetivos. Constatou-se, através do Quadro Referencial de Conteúdos (BRASIL, 2011), elaborado pelo MTE que o curso foi organizado em Núcleo Básico e Núcleo Profissionalizante.

No Quadro 3 podemos observar que o Núcleo Básico foi organizado com base nas competências e os conteúdos foram divididos em módulos. Observamos a ênfase na cidadania, em especial no módulo “Cidadania e Direitos Humanos”, onde a competência que o aluno deve desenvolver a partir do conteúdo está ligada à compreensão dos conceitos de cidadania, direitos civis e sociais garantidos pelos instrumentos legais.

Identificamos que a ênfase na cidadania e no protagonismo dos jovens, por um lado é parte da sua luta. Por outro lado é também recomendação do BM, como apontou o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007. Segundo este documento, a cidadania ressalta a forma como os indivíduos devem reivindicar os seus direitos e responsabilizar as autoridades públicas por suas ações e por isso a importância do seu exercício pela juventude. Ainda de acordo com este relatório, a não participação cívica por parte dos jovens pode acarretar no comportamento violento deste e levar à instabilidade econômica e social do país e a participação política é necessária para o investimento privado na medida em que aumenta o acesso dos grupos excluídos às oportunidades econômicas.

Entretanto como verificamos na teoria, a cidadania que se constrói na e para uma conformação econômica e política de caráter neoliberal e para a reprodução do sistema de produção vigente, não se configura de forma universal, inclusiva, em especial para os jovens pobres e para a população da camada oprimida, socialmente excluída, dentre eles, os desempregados, analfabetos e trabalhadores rurais sem-terra e urbanos sem-teto, como apontou Alvarenga (2010).

Além disto, podemos também identificar no Quadro 3, que os temas relacionados ao mundo do trabalho estão ligados a formação do trabalhador empreendedor e autônomo, numa perspectiva mercadológica.

Quadro 3 – Núcleo Básico.

Núcleo Básico

Objetivos	Contribuir para o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos e da cidadania, e do desenvolvimento do aprendiz como: Pessoa, mediante a aquisição de níveis crescentes de autonomia, de definição dos próprios rumos, de exercício de seus direitos e de sua liberdade; Cidadão, consciente da importância do papel protagônico da juventude e da necessidade de sua efetiva participação no aprimoramento da democracia, na defesa dos direitos civis, políticos e sociais e no exercício da solidariedade para a mudança social; Trabalhador, qualificado social e profissionalmente para a inserção ativa, cidadã, no mundo social e do trabalho e para o exercício do protagonismo, do empreendedorismo e da economia solidária.				
Módulos	Cidadania e Direitos Humanos	Temas transversais	Apoio à elevação da escolaridade	Inserção digital	Temas relacionados ao Trabalho
Competências	Compreender os conceitos de cidadania, direitos civis e sociais garantidos pelos instrumentos legais.	Compreender a diversidade de temas que perpassam a sua vida, no contexto social, ambiental, cultural, em que está inserido e diante dos quais precisam se posicionar.	Desenvolver a capacidade de aprendizagem.	Dominar os conceitos básicos necessários à comunicação no mundo digital e ao desenvolvimento das atividades laborais.	Conhecer o novo mundo do trabalho, seus desafios e oportunidades. Desenvolver postura profissional. Adotar atitudes autônomas, demonstrando iniciativa, responsabilidade, ética, saber trabalhar em equipe. Compreender os processos do trabalho empreendedor: Associativismo, cooperativismo, autoemprego.

Fonte: (BRASIL, 2011).

No Quadro 4, referente ao núcleo profissionalizante, além da divisão dos conteúdos em módulos, os objetivos foram elaborados por competências pessoais, partindo das descrições da CBO. Por esse formato de estrutura de conteúdos modularizado atravessa uma concepção oriunda do modelo de competências com enfoque na matriz condutivista e funcionalista, onde os conteúdos da análise ocupacional são transpostos linearmente para o

currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação, como apresentou Deluiz (2001).

Assim, o MTE através do quadro referencial de conteúdos definiu quais competências os alunos deveriam adquirir para executarem as tarefas dos respectivos postos de trabalho e a partir daí elaborou quais conteúdos contemplariam tais objetivos. O preenchimento das competências fica a cargo das executoras:

Quadro 4 – Núcleo Profissionalizante.

Núcleo Profissionalizante		
CBO	Nº do Código	Descrição CBO
Detalhamento Código CBO		
Competências pessoais		
Descrição de Atividades Teóricas e Práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva no ambiente de trabalho, sob tutoria.		

Fonte: (BRASIL, 2011).

Nas entrevistas com coordenador pedagógico e professores²⁸, constatou-se que as ações de qualificação profissional centraram-se nas questões ligadas ao comportamento e nas competências pessoais que o aluno deveria adquirir a partir das ações de qualificação profissional. Para eles, a postura que o aluno vai adquirir ao longo do curso deve ser uma postura voltada para o modelo empresarial. Por outro lado, argumentam que a qualificação social do curso é primordial para o entendimento dos direitos, despertando nos jovens a vontade de lutar por eles como cidadãos.

Nos preocupamos com a postura, porque muitos não sabem como se comportar numa entrevista de emprego, no local de trabalho e a cidadania, porque o aluno tem que aprender sobre seus direitos, essa parte faz parte da qualificação social inicial, que inclui aulas de ética, cidadania, postura e informática, mais principalmente quais são seus direitos como cidadãos e compreender as atividades em cada qualificação e vê com qual delas ele se identifica mais (informação verbal, Coordenador Pedagógico).

²⁸ Definimos que os professores serão identificados de acordo com os pólos a que pertenceram: 1 - Ricardo de Albuquerque; 2 - Campo Grande; 3 - Bento Ribeiro; 4 - Realengo (primeira turma); 5 - Realengo (segunda turma), assim os professores dos respectivos pólos ficam representados pelas siglas P1, P2, P3, P4 e P5.

O objetivo da qualificação profissional na visão dos entrevistados era profissionalizar e qualificar, dando-lhes conhecimento sobre como se comportar no mercado de trabalho. O consenso entre os entrevistados era de que a qualificação social separada da qualificação profissional poderia oferecer aos alunos uma visão crítica sobre o governo e sua relação com o povo. No primeiro momento de nossas análises, quando os entrevistados abordam a necessidade de oferecer aos alunos uma visão crítica, parecia-nos que tal perspectiva aproximava-se mais de uma concepção de educação numa perspectiva histórico-crítica, entretanto na concepção histórico crítica é preciso considerar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico da produção moderna. Em oposição a isso, as ações do arco ocupacional saúde centraram-se nas questões comportamentais e mercadológicas e a concepção de educação dos entrevistados tinha elementos da visão produtivista de educação.

A parte de cidadania mexeu muito com o grupo que a gente trabalhou. Chegou um grupo e está saindo outro. Em termos técnicos precisaria de mais tempo e estágio (informação verbal, P1).

Nosso objetivo é profissionalização e qualificação. Qualidade entendeu? Para que eles façam a coisa certa e não serem leigos (informação verbal, P2).

Eu acho muito importante o fato de estarmos preparando esses alunos para ocuparem um espaço que a gente vê que ocupam quem não tem qualificação. No hospital, por exemplo, às vezes a pessoa que está lá não sabe nem escrever direito, de alguma forma o governo Estadual ou Federal pensou nisso, em colocar pessoas preparadas para isso (informação verbal, P3).

O Projovem depende muito de quem está na ponta. Destaco essa parte de qualificação social, que eu gostei muito. Como é complicado para eles entenderem como funciona essa questão dos poderes, o que cada poder faz, dei três aulas sobre isso, eu exagerei bastante para eles entenderem a questão (informação verbal, P4).

Acho importante o conhecimento que a gente dar para eles sobre o mercado de trabalho, entrevistas (informação verbal, P5).

A história das ações de qualificação profissional executados por ONGs mostra diferentes concepções de educação que se fundamentam em distintas abordagens teórico-metodológicas da relação entre a educação e o trabalho, segundo Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003) trazendo profundas diferenciações nas práticas pedagógicas concretamente implementadas.

Segundo o coordenador pedagógico do arco saúde, o curso não conta com uma metodologia específica,

não existe uma metodologia específica. Tudo já vem pronto do MTE. O material didático, o professor é que vai acrescentando e até eu mesmo procuro sugerir visitas aos locais específicos de cada qualificação, e quando dei a qualificação social sugeri às turmas fazer uma passeata pelas ruas, porque estava na época das discussões

sobre o pré-sal, coloquei toda proposta no papel e mandei para SMTE, mas não autorizaram (informação verbal, Coordenador Pedagógico).

Na fala dos professores o conhecimento fica num plano inferior aos métodos da aprendizagem e aos instrumentos usados para tal, deixando de lado o conhecimento propriamente dito, geral e específico para a formação do trabalhador. Segundo Ramos (2010) tal concepção de educação profissional em saúde ancorada nos métodos tem elementos da matriz epistemológica pragmatista, matriz que fundamenta a pedagogia das competências, escolanovista e tecnicista (teorias não críticas da educação), onde os métodos de ensino e os materiais instrucionais assumem papel muito relevante, voltados para a geração de competências supostamente demandadas pelo mercado de trabalho,

[...] usamos Power Point, usamos dinâmica para quebrar a timidez, usamos esquetes, teatros (informação verbal, P1).

Dinâmicas, filmes e o computador sempre [...] (informação verbal, P3).

[...] a gente tentou fazer aula prática, mas não conseguiu e ai eu passei um trabalho em grupo para eles de visita a consultório dentário, farmácia, hospital e laboratório e eles fizeram umas entrevistas com os atendentes e apresentaram em sala de aula (informação verbal, P5).

Os professores dão ênfase ao valor prático dos conceitos trabalhados, para que se apliquem as experiências. Há uma supervalorização da utilidade do conhecimento, aprende-se o que for útil para o trabalho. Como apontou Ramos (2010), a concepção de utilidade coloca o estudante em condição de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não oferece a compreensão das coisas e da realidade. Essa orientação se opõe à concepção de utilidade na filosofia da práxis, que não trata da utilidade nesse sentido estritamente egoísta, mas sim de utilidade social.

Observou-se que a formação dos professores não era em sua maioria na saúde, possível motivo destes darem ênfase à utilidade (*stricto sensu*), negando a práxis na formação dos jovens, evidenciando o esvaziamento da abordagem teórica do conteúdo, focando nos temas que têm maior aplicabilidade na função que o aluno vai desempenhar de acordo com as ocupações profissionais, negando a dimensão histórico-crítica, concepção crítica da educação elaborada por Saviani (2005), da formação profissional e a contextualização necessária sobre o mundo do trabalho.

Constatamos que o curso não interliga teoria e prática, os professores aplicam atividades meramente abstratas, onde a teoria não se faz momento necessário da prática

(RAMOS, 2010). Expôs a autora, numa releitura marxiana, que a prática abstrata não entende a realidade e não a transforma. A práxis é por definição, transformadora e revolucionária (MARX apud RAMOS, 2010). Dessa forma a educação profissional proporcionada pelo curso só adapta os alunos às condições objetivas da produção e reprodução do capitalismo no Brasil. Os alunos foram formados na desarticulação teoria e prática agravando um caráter reducionista de formação na área da saúde. O curso não ofereceu ao estudante experiência concreta da profissão, que é por definição atividade objetiva e transformadora na realidade natural e social.

[...] Complica levar 90 alunos pra uma visita. Acho que tem que pensar o Projovem com estagio, mais tempo de carga horária. Esquecem que precisamos de tempo de prática (informação verbal, P1).

Por mim existiria aula prática. Eles demoram a promover visitas então eu proponho visitas ao hospital em que trabalho para levá-los em grupos (informação verbal, P2).

Não tem aula prática (informação verbal, P3).

Em suma, na perspectiva dos professores as ações de qualificação profissional no arco saúde visaram profissionalizar, qualificar, suprir suposta demanda de qualificação para ocupação de postos ocupados por pessoas desqualificadas e preparar para o mercado de trabalho. Para os professores o principal objetivo da formação profissional em saúde é “preparar esses alunos para ocupar o espaço que quem não tem qualificação está ocupando” (INFORMAÇÃO VERBAL, P3), e “[...] dar conhecimento [...] sobre o mercado de trabalho, sobre entrevistas [...]” (informação verbal, P5).

Como já apresentado, as concepções de educação profissional de trabalhadores da saúde são engendradas pelas concepções de saúde, de sociedade e de sentidos sobre a relação educação e trabalho. Portanto uma visão restrita de saúde, sociedade e de sentidos sobre essa relação engendra uma concepção restrita de educação profissional em saúde. Para os entrevistados o curso aponta para a necessidade de formar para adequar ao mercado de trabalho, portanto vê a educação na sua forma mais restrita, que nega o caráter cultural, social, político e humano da educação. Como apontaram Pereira e Ramos (2006), entendendo a qualificação profissional como processo educativo que é parte da formação humana, como instrumento contra-hegemônico ao capitalismo, ela deve ser deslumbrada também na sua relação com a cultura.

Da concepção de saúde presente no curso, a professora com formação em Serviço Social responde que é importante contextualizar as ações políticas de saúde na sociedade

brasileira, resgatando a importância da consolidação do SUS. Por outro lado, a ênfase dada ao conceito ampliado de saúde, como superação da idéia de saúde como ausência de doenças não significa que a questão não deve ser abordada na sua historicidade considerando que no movimento da reforma sanitária e na tentativa de consolidação do SUS existiram forças antagônicas em disputa.

Trabalhei o conceito de saúde... o que é saúde? Trabalhei as questões objetivas sociais e a saúde como conceito de não doença. O conceito de bio-segurança, SUS, mas não foi nada profundo não (informação verbal, P1).

Já entramos na saúde. Como proceder uma atendente de farmácia, laboratório hospitalar. Tem conteúdo de português e matemática. Em um mês eu dei português e no outro eu dei matemática. Começamos com a parte mais geral, ética, cidadania (informação verbal, P2).

[...] temos alunos que moram na comunidade, então explicamos as doenças que acontecem em determinados locais por falta de higiene, saneamento básico, porque na área de saúde temos que ter cuidados e temos que lavar as mãos, falamos de doenças sexualmente transmissíveis [...] (informação verbal, P3).

Eu trabalhei muito a questão da humanização na saúde, atendimento em saúde, eu passo filmes, e às vezes tem que voltar por que têm alguns aspectos que você vê que não ficou bem entendido pra eles, aí passo alguns filmes (informação verbal, P4).

Contudo, a concepção dominante foi a de uma visão restrita da saúde reduzindo-as aos hospitais, clínicas e ao atendimento aos pacientes.

Sempre estar bem conosco pra atender esse paciente, pois eles estão precisando de auto-ajuda. Eu tenho a visão de um todo aspecto físico mental psicológico às vezes a pessoa não demonstra estar com problemas de saúde e está (informação verbal, P2).

Olha só eu achei que ficou faltando aqui a parte de visitas aos hospitais, clínicas, ter um convênio onde eles pudessem visitar instituições de saúde como a Fiocruz e outros locais, vê o que acontece nas salas de pesquisa (informação verbal, P3).

Olha depende, aqui no caso é atendimento ao público, no caso deles, seria o lado de atendimento ao público mesmo, porque é muito complicado você ser atendente até mesmo na saúde, e tem que lidar com pessoas que estão passando por problemas. Quando me chamaram eu nem sabia que era para saúde, e pensei assim eu nunca trabalhei com isso, mais fiquei sabendo era curso de atendimento ao público na área de saúde (informação verbal, P5).

Foram abordados temas transversais como empreendedorismo e economia solidária, equidade de gênero, terceiro setor etc. O programa na sua idealização não se restringiu a uma ação formativa de caráter restritamente técnico, mas propôs incentivar a participação dos jovens nas questões da ética e da cidadania, incentivando a prestação de serviços voluntários e para a sua comunidade. “O foco é preparar o aluno para enfrentar o mercado, se relacionar melhor com a família e se sentir seguro frente a sua comunidade”, como afirma o coordenador

pedagógico. Os professores partilham dessa visão de que a qualificação social vai permitir que o aluno seja preparado para lidar com pessoas e para ter paciência com sua família e com pessoas da comunidade: “Saber como lidar com as pessoas e com os problemas das pessoas, ter paciência, se colocar do lugar do paciente. Na vida comunitária, ter paciência, vendo o outro lado das pessoas da comunidade. Aprenderam sobre superação das dificuldades” (informação verbal, P5).

É importante que os jovens adquiram formas mais democráticas de diálogo, solidariedade e companheirismo, mas que essa solidariedade seja numa perspectiva de classe e não numa visão individualista. Até que ponto as orientações elaboradas para a formação do indivíduo adaptável à nova sociabilidade capitalista estão sendo apenas comportamentais e individualistas expressos na fórmula da paciência, consigo, com o próximo, com a família e com a comunidade?

Não precisa ter dinheiro pra conseguir ser alguém na vida. A partir da minha história e da história de alguns eles viram que filho de pai faxineiro, pedreiro também pode chegar lá. Tentei trazer as historias de vida. A gente sempre conversa sobre as noticias políticas do mundo e chegamos até a falar da diminuição da maioridade penal, e foi bem legal (informação verbal, P4).

Eles saem na frente de um monte de gente. Eles têm uma noção básica para os cargos pleiteados. Eles sabem como fazer um arquivo, importância da agenda, lidar com o cliente. Já vão com um diferencial de alguém que nunca viu isso. Na vida pessoal foi importante o conteúdo sobre cidadania, fiz eles saírem da zona de conforto. Alguns pais vieram querendo nos conhecer: ‘professora você mudou meu filho, meu filho não falava’. Focam muito isso, a mudança que tiveram dentro de casa etc (informação verbal, P1).

Percebe-se que as ações do curso vão de encontro à formação da nova sociabilidade capitalista em oposição à formação que favoreça práticas políticas contra-hegemônicas na construção de novos projetos societários, como apontou Barbosa (2011).

Dos pontos positivos acerca das ações de qualificação profissional do curso, os professores abordaram pontos distintos entre si. No pólo 1 identificamos que o conteúdo acerca do atendimento ao cliente teve relevância. No pólo 2 foi apontado que a elevação da auto-estima dos jovens foi um ponto positivo do curso. No pólo 3 destacou-se as apostilas do módulo de informática. No pólo 4 ressaltou-se os conteúdos relacionados a parte de farmácia e no pólo 5 apontou-se para a grande contribuição da parte de qualificação social mas que o curso poderia ter se dedicado mais aos conteúdos relacionados à saúde.

A base de informações que nós demos para eles terem essa noção de como atender aquele cliente (informação verbal, P1).

Eles como jovem estar sendo resgatado pro campo de trabalho aumentando a auto-estima pra inserção no mercado de trabalho (informação verbal, P2).

As apostilas da parte informática, porque podemos acessar a Internet para conhecer coisas que não conhecíamos (informação verbal, P3).

Eu achei o curso muito bom principalmente nessa área de farmácia (informação verbal, P4).

A parte de cidadania eu achei muito boa e os alunos muito interessados, e o conteúdo eu achei bom, mas eles poderiam colocar mais sobre saúde (informação verbal, P5).

Segundo os professores, outros cursos deveriam ser oferecidos pelo arco ocupacional saúde, relacionados à conscientização da saúde na comunidade, assim como cursos de auxiliar de serviço social, auxiliar de assistente social, agentes de saúde para trabalhar no posto de saúde da família, educador de saúde, “alguém que vai conscientizar: por que saúde, incluindo meio ambiente, saúde sanitária, agindo dentro do bairro, na época de dengue você ter um agente educador. E sendo jovens é melhor ainda porque eles podem se reunir para fazer debates sobre DST, drogas” (informação verbal, P1, Ricardo de Albuquerque). Apontam para a necessidade de oferecer cursos técnicos, em especial, em enfermagem e na área de cuidados, como curso de cuidador de idoso.

Técnico de enfermagem. Cuidador de idoso (informação verbal, P2).

Na área de saúde, cuidador de idosos, de crianças, uma qualificação nessa área seria bom (informação verbal, P3).

Tem aluno até hoje que acha que vai aprender aqui a verificar pressão, tirar sangue. Eu pergunto, se alguém passar mal o que vocês vão fazer? Aí eles falam mil coisas, aí eu falo: Não! Vocês vão chamar o médico. (informação verbal, P4).

Oferecer cursos mais técnicos, a técnica mesmo, a parte técnica mesmo. (informação verbal, P5).

No Termo de Referência (ANEXO A), o Projovem traça como objetivo geral a promoção de oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, por meio da qualificação sócio-profissional com vistas à inserção na atividade produtiva. Segundo o coordenador pedagógico, a formação

cidadã e profissional somada à elevação da auto-estima do jovem aumentaram suas chances no mercado de trabalho. O arco saúde tem como objetivo:

Formar cidadãos e qualificar para o mercado de trabalho em seis meses (informação verbal, COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Na vida pessoal [do aluno] procuramos trabalhar a auto-estima, então acredito que com a auto estima melhorada eles se sentem com mais coragem para enfrentar o mercado, na [vida] familiar, com auto estima também melhorada ele vai se relacionar melhor com a família e o próprio benefício da bolsa também vai fazer diferença na renda da família. Profissionalmente a qualificação é a oportunidade de inserção no mercado de trabalho. O aluno também fica ciente que para melhorar sua escolaridade ele pode fazer o Projovem Urbano que se ocupa da escolarização para ele não se sentir discriminado em relação a isto no mercado (informação verbal, Coordenador Pedagógico).

No discurso do coordenador pedagógico fica evidente uma concepção produtivista de educação, em detrimento da visão civil democrática, nos termos de Singer (1996). Enquanto a concepção civil democrática encara a educação como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia, a concepção produtivista entende a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho.

A formação aligeirada e que não articula as dimensões política, social, histórica e cultural do conhecimento sobre o mundo do trabalho na totalidade, reduz a educação à preparação/treinamento para a produção, amesquinhando o caráter humano da formação para a emancipação. Na teoria do capital humano cada indivíduo é visto como ser capaz de produção em potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto do próprio como de seus instrutores e familiares (SINGER, 1996). Como apontaram Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003), os cursos de qualificação profissional de curta duração geralmente se voltam para o mercado de trabalho e demonstram pouca preocupação com o aumento da escolaridade e com a ampliação da cidadania.

Sobre a entrada do jovem no mercado de trabalho, as Instituições Executoras do Projovem Trabalhador (Juventude Cidadã), são obrigadas a inserir no mínimo 30% (trinta por cento) dos jovens no mundo do trabalho. De acordo com o Termo de Referência (ANEXO A) são modalidades de inserção aceitas pelo MTE:

- I - Inserção via Emprego Formal;
- II – Inserção via Estágio ou Jovem Aprendiz;
- III – Inserção via Formas Alternativas Geradoras de Renda (FAGR).

Dos motivos que levam os jovens a participarem do Programa, a expectativa de obtenção de um emprego ao final do curso é o maior deles, conduzidos pela idéia dominante de que a qualificação diminui a distância que os separa do mundo do trabalho formal. É hegemônica a idéia de que a principal causa do desemprego é a desqualificação, como apontou Barbosa (2009). Podemos constatar que os jovens são fortemente atingidos pelo desemprego, como apontou Pochmann (2004) a cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade. Sem a perspectiva de mobilidade social ascendente cresce, sobretudo entre esses jovens, a violência.

Apesar do Termo de Referência (ANEXO A) do programa apontar para a obrigatoriedade de inserir pelo menos 30% dos jovens no mundo do trabalho, o coordenador afirma que as contratações não são garantidas. O próprio coordenador reforça aos jovens desde o início de sua entrada nos cursos de que não há como garantir a inserção. Para o coordenador, o que importa é que a habilitação nas quatro ocupações deixa os jovens mais competitivos:

Privilegio o mercado formal. Estou buscando contatos com a rede privada de hospitais. Procuramos encaminhar, mas [...] não garantimos as contratações [...] encaminhamos com certificado e carta de encaminhamento e às vezes o professor acompanha o aluno (informação verbal, Coordenador Pedagógico).

Verificamos um conflito entre o objetivo do programa quanto à obrigatoriedade de inserção dos jovens no mundo de trabalho e o discurso do coordenador quando afirma não garantir a contratação desses jovens. Essa concepção da formação profissional para a competitividade, nega a possibilidade de uma educação como instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas. Como apontou Oliveira (2001), esta passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Nos [sic] preocupamos com a postura, porque muitos não sabem como se comportar numa entrevista de emprego, no local de trabalho, e com a cidadania, porque o aluno tem que aprender sobre seus direitos, essa parte faz parte da qualificação social inicial, que inclui aulas de ética, cidadania, postura e informática, mas principalmente quais são seus direitos como cidadãos. Compreender as atividades em cada qualificação e ver com qual delas ele se identifica mais (informação verbal, Coordenador Pedagógico).

A fala do coordenador expressa sua preocupação com a postura e o comportamento do aluno em entrevistas de emprego e no local de trabalho, entendendo essa qualificação profissional como instrumento de adequação do comportamento do indivíduo, conforme

manda a “cartilha” do setor produtivo, ao mundo corporativo/empresarial, que ascende em meio ao progresso tecnológico e as alterações decorrentes na produção capitalista, em oposição à concepção ampliada de educação, que remete à formação profissional e à formação humana em seu sentido pleno da qual a primeira faz parte, como expôs Ferretti (2004).

O que é mais importante na formação do trabalhador, segundo o coordenador, no que se refere à qualificação profissional, é a idéia de que o sucesso só depende do indivíduo e que a partir desse pensamento, o aluno buscará fazer cursos, investindo no seu futuro:

Procuro mostrar meu próprio exemplo, que também vim de curso social em judô e ali também trabalhavam o cuidado com a saúde, e acabei fazendo fisioterapia, [...] Mostrar que ele [o aluno] deve buscar mais qualificação [...] estamos mostrando o primeiro passo e o resto ele é quem vai fazer (informação verbal, Coordenador Pedagógico).

Essa concepção, do acúmulo de certificados/diplomas para se tornar mais “empregável” surge face às novas demandas do sistema de produção vigente e em virtude de uma economia absurdamente competitiva, onde as escolas e as instituições de formação profissional buscam adequar-se a um modelo de escola que gera trabalhadores flexíveis, polivalentes e moldados para a competitividade. Diante dessas mudanças no mundo do trabalho e da estrutural crise do emprego, já não se pensa em formar para um determinado posto de trabalho, mas formar para a empregabilidade, como apontou Frigotto (1999). Como mostrou o autor, no discurso liberal, para ter empregabilidade é preciso estar atento às exigências empresarias, ser um profissional que invista em si mesmo, esteja disposto a trabalhar arduamente, saiba lidar com pressões, seja polivalente e auto motivado.

Percebemos que o arco ocupacional saúde segue a lógica da formação para a produtividade. O espaço da ONG para execução de serviços educativos se torna um espaço de privatização da educação. Não questionam as políticas vigentes na qual suas ações estão inseridas.

Na contramão de suas ações, acreditamos na necessidade de que é a partir dos espaços formativos que se deve proporcionar a discussão de diferentes concepções de educação profissional engendradas pelas concepções de sociedade em disputa. Assim afirmam Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003) quando propõem os espaços formativos de educação profissional como formuladores de propostas que efetivamente interessem aos trabalhadores.

5.3 Avaliação das ações do curso na percepção dos alunos.

Foram diversas as percepções e sensações dos alunos em relação ao curso. Avaliaram desde o material didático até a ONG que organizou o curso. Contudo, como é de se esperar da pesquisa qualitativa com seres humanos, são diversas as opiniões dos entrevistados, cada uma expressando de alguma forma, uma subjetividade e uma concepção de mundo. A análise do conjunto das respostas mostra que não há uma unidade entre elas, ao contrário, cada turma aponta sentidos diferentes na percepção das ações do programa, as opiniões formam um mistura de elogios e reivindicações, que na maturação das análises se homogeneízam e nos fornecem um panorama do processo de ensino-aprendizagem do curso intermediado pelos alunos, professores e pela ONG.

O fato de as sensações das turmas sobre o curso não terem sido as mesmas, pode estar ligado também à forma como a ONG se relacionou com cada pólo, desde a infra-estrutura dada aos pólos à organização pedagógica orientadora dos mesmos.

Dentre as falas dos alunos, está aquela que enfatiza o papel heróico do professor e nas estratégias metodológicas usadas por ele. Nas aulas propunham realização de pesquisas (no sentido restrito), como “trabalho sobre os remédios genéricos e similares. Tive que ir em várias farmácias perguntar o que era, e eu não sabia. Então eu gostei!” (informação verbal, A51, 27 ANOS). A importância dada às visitas e às pesquisas sobre temas propostos pelos professores mostra a frustração por parte dos alunos da ausência da prática, assim expõe o aluno, “Eu gostei da parte que deixou a gente ir numa clinica para ver de perto como é o trabalho da recepcionista, mas a gente pôde observar pouco essas pessoas (informação verbal, A41, 29 ANOS).

Pela inconsistência do conteúdo referente às ocupações na área da saúde, os alunos remetiam-se aos temas comportamentais com mais empolgação. Mostram uma necessidade de modelos de comportamento, geralmente aqueles oferecidos pelos próprios professores, como se vestir, como se comportar numa entrevista, como se arrumar para o emprego. A maioria sente a necessidade de seguir uma cartilha que dita como se portar para estar sempre “empregável”. Estar coerente às demandas do mercado é discurso do conteúdo, não só no que diz respeito ao comportamento, mas a maneira de se vestir e que acessórios usar, como aponta a aluna: “Achei legal a parte que diz como se comportar, modo de trabalhar e o que usar. Eu que gosto desses brincões e esmalte, mas se você vai numa entrevista, não pode ir igual a uma árvore de natal, toda pintada e enfeitada” (informação verbal, A52, 23 ANOS). Há também referência ao comportamento já no local de trabalho, hospitais, clínicas, farmácias e consultórios: “Você vai trabalhar no hospital, não pode ficar nervosa, tem que manter sempre

a calma e manter o controle de toda situação, por mais tensa que seja” (informação verbal, A58, 19 ANOS). Tem se verificado nesses programas voltados para a juventude que o foco do conteúdo está nas questões subjetivas, de comportamento e de competências para atender às demandas do capitalismo. Como apontou Frigotto (2004), o cenário de políticas sociais para o favorecimento da reprodução capitalista, leva a uma realidade perversa para os jovens, em especial, os jovens pobres ou os da remediada classe média.

Os alunos ficaram divididos entre os que acreditam ter aprendido no curso a ter iniciativa e liderança, e os que acham que iniciativa e liderança são características inatas, que não foram aprendidas no curso, e que os que apresentaram essas características, já nasceram com elas: “Sobre liderança e iniciativa, o curso não contribuiu muito, isto vem de cada um” (informação verbal, A33, 26 ANOS). Outros apontam para mudanças na vida pessoal: “Eu era muito tímida e agora falo com todos” (informação verbal, A51, 27 ANOS); “Tenho problema de timidez, estou me soltando mais, a gente teve aula de dinâmica e eu estou menos tímida” (informação verbal, A41, 29 ANOS); “muita gente entrou muda e saiu falando” (informação verbal, A8, 19 ANOS). E para mudanças referentes a direito do consumidor:

Eu abaixava a cabeça para tudo que falavam comigo. Esses dias eu vi uma cobrança no cartão de crédito que não concordei, liguei, reclamei e falei com meu marido e ele comentou como eu estava ficando, e eu falei que estou aprendendo a ter iniciativa. Para mim foram muito boas as aulas de cidadania, eu entendi que a gente tem direitos e deveres (informação verbal, A50, 29 ANOS).

O conteúdo proporcionou a melhora na questão de como trabalhar em grupo, por ter abordados temas como: respeito, trabalho em equipe, respeitar opiniões diversas: “A gente aprendeu a trabalhar em grupo e a lidar com todo mundo. Cada um aprendeu a ser líder da sua maneira” (informação verbal, A54, 28 ANOS); “A gente aprendeu a trabalhar em grupo, aprendeu a respeitar as pessoas, a ajudar. É muito bom o trabalho em grupo” (informação verbal, A39, 28 ANOS); “O que eu mais achei interessante foi que a gente aprendeu a lidar com o próximo, seja ele quem for. A gente tem que tratar de igual para igual sem desmerecer ninguém” (informação verbal, A38, 22 ANOS);

Eu acredito que aprendemos a trabalhar em equipe porque a maioria dos exercícios que nós fizemos foi em grupo, nós aprendemos a respeitar a opinião do colega e não ficar explorando o outro. No início foi meio complicado. Mas, com o passar do tempo cada um aprendeu a dar sua contribuição para que as coisas pudessem caminhar (informação verbal, A33, 26 ANOS).

O entendimento com as pessoas em si, saber respeitar o próximo, não só o seu colega de trabalho, mas a pessoa que você vai estar lidando na hora de atender, não só na farmácia, ou não só numa clínica, mas em todo o momento da sua vida, você

acaba levando muito de tudo um pouco. Minha experiência vai ser essa (informação verbal, A14, 27 ANOS).

Os alunos pontuam que o trabalho executado pelos professores foi excelente, a reprodução de suas experiências pessoais e a disseminação de casos isolados de sucesso perfizeram as aulas propostas, contudo ficou evidente na fala dos entrevistados que a ONG CCCM como executora do curso não teve êxito nas suas ações. O conteúdo das apostilas foi fraco e desatualizado na fala da aluna:

Vou começar pela nossa professora que realmente é uma ótima professora, só que infelizmente devido a ONG e ao próprio governo ela não tem como fazer além dos próprios limites dela, até onde ela consegue fazer. O material é ridículo, não qualifica a gente para o que eles proporam[sic] no jornal, no início. A gente pode sair daqui dizendo que a gente não está qualificado para o mercado de trabalho. A primeira apostila que nos foi oferecida era uma apostila velha, com informações antigas e ultrapassadas, que já tinha sido atualizado na própria televisão, e nos meios de comunicação. A primeira apostila tinha erros de português e falava que fazer título de eleitor não podia se fazer pela Internet, e coisa que já foi divulgada há pouco tempo que pode fazer, ou seja, uma apostila ultrapassada. A nossa atual apostila é fraca, e alguns exercícios são para ser[sic] feitos em clínicas, coisas que eles não dão suporte para professora levar a gente, mas querem que ela leve, querem que ela banque um dia de experiência pra gente com ônibus, lanche e tudo na rua sem eles mesmo oferecerem isto. Com um péssimo salário querem que a professora financie isto pra gente, querem que se faça milagre com o nada que eles dão pra gente. Essa é a nossa segunda professora devido a problemas que se não forem resolvidos, talvez a gente perca até nossa segunda professora, mas a gente espera que isto não aconteça, porque não tem como você ter uma estrutura se você troca de professor a cada um mês de aula (informação verbal, A28, 19 ANOS).

A matéria que me chamou atenção foi a experiência do educador que passou para a gente, foi mais gratificante aprender com a experiência do professor. Ter calma, pensamento no lugar, mentalizar as coisas é muito melhor, a matéria entra (informação verbal, A2, 26 ANOS).

Sobre a desorganização da ONG executora do curso, o aluno expressa que foram tratados com descaso:

O que a gente tá pedindo é uma atenção deles mesmos, do próprio curso, verificar material, vir dar uma atenção, que eles mesmos não sabem informar nada, parece que estão todos perdidos, e deixam a gente perdido também. Alguma coisa a gente aprendeu, mas pelo que propõe o curso não é verdadeiro (informação verbal, A21, 24 ANOS).

Os alunos pontuam que o curso não os preparou para exercer as ocupações propostas, na fala do aluno, a turma não está qualificada para o trabalho: “Eu acho que agora nesse momento ninguém está qualificado para emprego não” (informação verbal, A21, 24 ANOS). Essa fala está expressa num contexto reivindicatório, pois de um lado são atingidos decisivamente pelo desemprego, sofrem a pressão de ter que pertencer ao mundo produtivo e de outro sem a perspectiva de mobilidade social ascendente. O problema da juventude frente

às altas taxas de desemprego está presente há alguns anos. Em pesquisa sobre a juventude e trabalho de 2004, Pochmann (2004) constatou que a cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possuía menos de 25 anos de idade. Dados mais recentes, DIEESE (2011), apontam que em 2009, da população de 16 a 29 anos que representa aproximadamente 46.340.000, pelo menos 4.926.000 estão desocupados.

Os alunos que acreditam que o curso preparou para o mercado de trabalho, dão evidências de que o curso focou nos temas referentes à parte comportamental, apontados pelos alunos como a “parte da cidadania”, como mostra esta fala:

Logo que a gente iniciou o curso foi levantada essa questão do mercado de trabalho, como a gente deve se comportar, e pelo menos eu aprendi bastante coisa, aprendi como se comportar no mercado de trabalho, numa entrevista, essa parte da cidadania, que foi a primeira parte que a gente aprendeu (informação verbal, A34, 19 ANOS).

Alegam que os conteúdos sobre comportamento foi melhor do que o conteúdo específico das ocupações na área da Saúde. Isso pode ter ocorrido em detrimento da falta de preparação dos professores que, em sua maioria, não era da área da saúde:

Aprender a se comportar nós aprendemos, mas na parte específica da saúde, eu acho que eles deixaram muita coisa a desejar, poderia ser melhor se nós tivéssemos mais recursos e oportunidade de conhecer e visitar lugares: hospitais e clínicas. Eu acho que nós teríamos mais oportunidade de saber, estar ali no convívio com as pessoas e presenciar aquilo tudo, nós teríamos uma noção maior. A parte de como se comportar numa entrevista de emprego foi bem clara para todo mundo (informação verbal, A33, 26 ANOS).

Os temas sobre direitos do trabalhador, ética, moral, cidadania foram muito bem aceitos pelas turmas. Muitos destacam que estes temas os ajudaram a reivindicar seus direitos e que até então era uma lacuna na vida deles. Esses temas não foram abordados em interação com o contexto social, político e econômico, ficando só no nível da reivindicação individual. Alegam que agora estão mais instrumentalizados para argumentar no momento em que acharem que seus direitos estão sendo furtados, afirmam terem usado o conhecimento sobre direitos do cidadão contra a própria ONG.

No começo do curso foi abordado temas sobre a Constituição, direitos e a gente aprendeu muito, inclusive no próprio curso, porque a bolsa atrasou muito e eu corri atrás, reivindiquei, mesmo porque é direito meu e corri atrás. Aplicamos no próprio curso (informação verbal, A39, 28 ANOS).

Sobre a questão dos direitos e da cidadania do trabalhador, eu acho que foi bem desenvolvido, até pelos trabalhos que nós fizemos, aprendemos bastante coisa sobre os direitos dos cidadãos (informação verbal, A21, 24 ANOS).

O curso nos ajudou a compreender nosso direito como cidadão com certeza, inclusive aplicando contra eles mesmos, a gente acabou correndo atrás do que era

nosso, eles colocaram uma ferramenta na nossa mão e usamos procurando nossos direitos (informação verbal, A14, 27 ANOS).

Eu gostei muito da aula da parte de cidadania, eu achei muito interessante, e aprendi algumas coisas que assim, a gente sabe, mas assim não sabe como exercer, identificar (informação verbal, A45, 25 ANOS).

É muito importante, eu estou procurando trabalho de carteira assinada, e a gente tem que saber dos nossos direitos, porque se for mandado embora a gente tem que estar por dentro dos nossos direitos e dos nossos deveres, é importante (informação verbal, A47, 20 ANOS).

A parte da ética e da moral. Não sabia distinguir ética de moral (informação verbal, A7, 22 ANOS).

A parte da cidadania, não sabia meus direitos e deveres. Agora já tenho um bom conhecimento. Já sei o que são direitos e deveres. Se colocar no lugar do cliente (informação verbal, A1, 19 ANOS).

No curso, verificamos que a execução dos temas sobre cidadania sempre voltavam-se para o investimento privado, uma cidadania que se constrói com objetivos de ordem liberal, com ênfase no mercado e na produção capitalista. Indica o Banco Mundial (2007), que o desemprego dos jovens pode acarretar em manifestações negativas da cidadania. Em estudos sobre a noção de cidadania num contexto liberal Alvarenga (2010) expõe que a emancipação política do indivíduo não representa a emancipação humana em geral, ou pelo menos não é a última etapa da emancipação humana, pois o homem burguês, politicamente emancipado e ainda membro da sociedade burguesa, é egoísta. Assim, quando o Estado liberal decreta que todos os homens são iguais e livres perante a lei, só consegue afirmar os direitos do homem burguês e egoísta. Desse modo, a cidadania liberal assume um caráter meramente abstrato para aqueles que não se encontram providos dessa existência.

Essa roupagem liberal esteve presente no conteúdo das apostilas, os alunos afirmam que são conteúdos voltados para como se relacionar com o cliente e como se preparar para enfrentar situações diversas no ambiente da corporação, “A abordagem com o cliente, e você se preparar antes pra enfrentar situações que podem acontecer e ter jogo de cintura” (informação verbal, A4, 23 ANOS),

Bom, o conteúdo da apostila em si eu não achei muito bom não, achei meio fraco, porém a professora por já ser formada na área da saúde, trouxe outros métodos que foi fazendo com que a gente aprendesse mais, até alguns filmes, e sempre os filmes tinham um foco entendeu? Então o curso foi bom (informação verbal, A39, 28 ANOS).

Alguns alunos apontaram que o material didático era insuficiente e ultrapassado e que não houve uma parte prática que pudesse consolidar o aprendizado “teórico”, outros afirmam que teve um papel importante na formação pela sua linguagem de fácil entendimento: “tudo que a gente aprendeu aqui no curso não fica aqui, a gente tem material para estudar em casa, tirar dúvidas, pesquisar cada vez mais, e ali nós podemos acrescentar cada vez mais pela nossa iniciativa” (informação verbal, A58, 19 ANOS). “As apostilas foram fáceis, uma linguagem mais do nosso entendimento” (informação verbal, A58, 19 ANOS). Apontam que para complementar as apostilas, os professores propuseram pesquisas, redações, “Além das apostilas, teve pesquisa, redação e mais as matérias que foram dadas por fora e que trouxeram bastante desenvolvimento pra gente” (informação verbal, A52, 23 ANOS).

Na visão dos alunos, o material didático não é melhor por falta de investimento do programa que, segundo eles, tem recursos para melhorar não só o material didático, mas a infra-estrutura como um todo, do local do curso e do mobiliário:

Eu acho que o governo e o pessoal que organiza o Projovem têm recursos para poder investir, se eles melhorassem o ambiente, o local e as coisas que são passadas pra gente, nos motivaria. Por eles não se empenharem mais há falta de material, e isso acaba desmotivando a gente. Teve gente que saiu por ver que eles se comprometeram, mas não fizeram. (informação verbal, A33, 26 ANOS).

Reclamam da falta de recursos prometidos pelo programa e pela ONG, como os computadores, que em algumas unidades seu uso foi constante e em outras (maioria) não se pôde usufruir pela insuficiência de equipamento.

Em auditoria recente executada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) foram apontadas irregularidades na aplicação de recursos transferidos pelo MTE a instituições privadas sem fins lucrativos, as ONGs. A Controladoria Geral da União (CGU) afirma que foram observadas falhas no processo de seleção das ONGs, por meio das chamadas públicas no âmbito do Plano Setorial de Qualificação (PlanSeq), alertando que podem resultar na baixa qualidade dos cursos e em desvio de recursos públicos. O relatório da CGU lista os problemas encontrados: “a falta de habilitação legal e pedagógica; a aprovação de entidades com situação patrimonial negativa; sem corpo docente qualificado e sem estrutura física compatível com as ações de qualificação acordadas”, segundo Gois e Maltchik (2011).

Em outra reportagem recente sobre a relação das ONGs com o Ministério do Trabalho foi apontado que a baixa taxa de execução do convênio, com alta taxa de evasão, falta de controle referente à inserção no mercado dos trabalhadores após o curso de qualificação e falta de estrutura física para a boa realização das aulas práticas foram alguns dos problemas citados pelos auditores da CGU, de acordo com Amorim (2011). A reportagem aponta

também que em 2005, a ONG Centro de Atendimento ao Trabalhador (Ceat) recebeu do MTE, em média, R\$ 1,1 milhão, em 2009 o montante subiu para R\$ 7,8 milhões. Em 2010, foram R\$ 11,7 milhões e, este ano, R\$ 11,2 milhões.

Percebe-se que tais relações entre o MTE e as ONGs refletem na qualificação de quem está na ponta: os jovens. Verificou-se nas entrevistas o caráter reivindicatório em suas falas. Dentre a precariedade da estrutura física, os alunos também apontaram para falta de material didático e laboratórios de aula prática:

Nós recebemos três apostilas, a primeira tinha falha, vários erros, a segunda foi uma apostila de informática, que só ajudou a acumular papel em casa, porque nós não temos computador para poder aplicar o que foi dado na apostila. A gente não tem acesso a computador (informação verbal, A28, 19 ANOS).

Eu acho um pouco fraca, pelo conteúdo que tem ali, nós não teremos uma prática, a teoria é o que a gente já sabe que tem que estudar é o óbvio (informação verbal, A47, 20 ANOS).

Alguma coisa que tem na apostila todo mundo já sabe, não precisa falar para ninguém, eu acho que poderia ir mais a fundo por ser um curso que tem duração de seis meses, e que a apostila deveria ser mais bem desenvolvida. Se não fosse a professora buscar outras coisas pra gente, o curso seria bem fraco (informação verbal, A39, 28 ANOS).

Tava [sic] bem básica, ela é bem simplificada, simplificada até demais (informação verbal, A47, 20 ANOS).

Os professores tiveram que falar de experiências pessoais. A apostila não propunha coisas legais. Propunha coisas pouco aplicáveis e nada a ver com a proposta do curso. Quase não serviu (informação verbal, A4, 23 ANOS).

Dos alunos que afirmam estar capacitados, o mérito é posto nas suas experiências pessoais, ou por ter trabalhado antes na área ou por ter características pessoais que sobressaem perante os outros colegas:

Eu estou particularmente preparada na área de saúde. Porque na área de saúde nosso curso é específico é para trabalhar como atendente, o nome do curso é atendente de clínica, hospital, consultório e laboratório. Porque eu trabalhei em uma clínica antes de conhecer o Projovem e o curso só me abriu mais os horizontes, eu me sinto capaz, mas em relação ao curso, dá pra pessoa ser atendente porque a capacidade depende de cada um (informação verbal, A33, 26 ANOS).

Tem três meses de experiência quando a gente começa a trabalhar e mais com a parte teórica, dá para conciliar e a gente pegar a prática sim (informação verbal, A14, 27 ANOS).

Sou capaz por já ter atuado na área de saúde, em farmácia. Eu acredito que sou capaz (informação verbal, A7, 22 ANOS).

Sou capaz porque antes eu já vinha me aperfeiçoando na área da saúde (informação verbal, A1, 19 ANOS).

Sim, tenho uma boa capacidade, uma boa comunicação entre as pessoas (informação verbal, A8, 19 ANOS).

Sobre os temas específicos das ocupações propostas pelo curso, o que ficou consolidado, na percepção dos alunos é que para trabalhar na área de saúde é preciso saber lidar com pessoas, ter respeito, boa vontade, solidariedade, humanidade e ter noção de primeiros socorros:

[...] gostar de trabalhar com pessoas [...] (informação verbal, A53, 25 ANOS).

Acho que você tem que gostar do que está fazendo [...] porque pra trabalhar com pessoas [...] tem que ter educação e ser organizada (informação verbal, A49, 27 ANOS).

Respeito e boa vontade, porque nós vamos ter a regra do hospital para passar pro paciente, mas ele está doente, e nós temos que tratar com respeito e boa vontade (informação verbal, A41, 29 ANOS).

Além disso, acho que tem que ter educação (informação verbal, A39, 28 ANOS).
Solidariedade para lidar com a dor do próximo, hospital é para pessoas que estão precisando muito, para isso tem que ter muita calma (informação verbal, A47, 20 ANOS).

[...] a gente tem que se colocar no lugar do paciente para entender o problema dele antes de agir (informação verbal, A45, 25 ANOS).

Humanidade, respeito ao próximo, colaborar com o que os pacientes precisam. Entender um pouco o que eles estão passando (informação verbal, A37, 22 ANOS).

Primeiros socorros, coisa que não é dado (informação verbal, A4, 23 ANOS).

Prática, mas o professor conseguiu transmitir algumas coisas [...] (informação verbal, A8, 19 ANOS).

A parte material profissional a gente tem que aprender bastante. A gente aprendeu a dar valor à vida [...] (informação verbal, A2, 26 ANOS).

O curso não oferece aula prática, e a indignação é unânime entre os alunos. Apontaram que o curso não oferece estágio e que para suprir essa deficiência, os professores, por conta própria, promovem visitas aos locais da saúde e mais comumente são feitas simulações do trabalho na própria sala de aula:

Estágio não oferece não, mas teve aula prática em sala de aula (informação verbal, A47, 20 ANOS).

Só as simulações que os professores propõem e criam (informação verbal, A4, 23 ANOS).

A parte teórica até estava interessante, mas o ideal é que a gente tivesse isso na prática também, entendeu? Porque tem coisas que só na prática mesmo pra gente poder ver, ainda mais que a gente está num curso, está aprendendo e a área de saúde é uma coisa delicada, a gente tem que estar pelo menos pronto para aquilo ali, porque como eu disse as pessoas não estão ali porque elas querem e sim porque elas

precisam então a gente precisava dessa parte prática. A parte do livro a gente conseguiu alcançar, faltou a prática. (informação verbal, A12, 23 ANOS).

Os alunos ressaltam a importância que teve o papel do professor para suprir as deficiências do curso. Afirmam que mesmo quando a ONG não pagava a passagem dos professores, eles iam, de bicicleta ou a pé, dar aula. Apontam as dinâmicas das aulas, assim como o excelente relacionamento entre os alunos e os professores. Alguns enfatizam que os professores foram o principal motivo de se manterem no curso:

Se fosse outra professora, eu não ia estar tão feliz, a professora é show de bola (informação verbal, A21, 24 ANOS).

Nossa professora é maravilhosa, se ela tivesse mais recursos, se o programa desse mais recursos para ela, ela teria capacidade de ensinar muito mais do que ela já ensina, mas ela está limitada pelo curso, pelo o que eles passaram pra ela. Ela tem feito muita coisa. (informação verbal, A33, 26 ANOS).

Além de ela ser uma excelente professora, dedicada na sala, para desenvolver mais a nossa personalidade para o mercado de trabalho, ela incentiva a gente a não faltar nenhuma aula, pois mesmo com as suas dificuldades, ela percebe as dificuldades de todas as pessoas que precisam estar nesse curso e às vezes não podem por causa da situação da própria ONG que acaba desmotivando as pessoas de vir. Ela sempre colabora e incentiva os alunos (informação verbal, A25, 28 ANOS).

Excelente, muito bom, e assim, a gente vê o esforço que ela faz, porque ela vem a pé, na chuva todos os dias, até a matéria ela tenta colocar dinâmica, mesmo com a deficiência da prática (informação verbal, A12, 23 ANOS).

Muita gente desistiu, e a gente via o esforço dela em continuar vindo apesar de tudo. O pessoal da ONG veio aqui e ficaram admirados perguntando onde vocês pararam a matéria e a gente falou, não, nós não paramos, a professora continuou vindo e seguiu com a matéria, então isso fez com que a gente não desistisse do curso (informação verbal, A14, 27 ANOS).

Em todas as turmas, sobressaiu como ponto positivo o relacionamento entre aluno-aluno. Afirmam não ter tido problemas. Ficou evidente que os problemas enfrentados pela turma em relação à organização da ONG (passagens, bolsa, lanches, falta de informação e de atenção), fizeram com que esses jovens ficassem unidos. Houve respeito e solidariedade, como apontam os alunos:

Relacionamento entre nós graças a Deus é muito tranquilo (informação verbal, A21, 24 ANOS).

Aqui na turma, o que eu vi de especial, é que cada um se respeita, da sua forma, a menina da limpeza, o rapaz do lanche, a gente tem respeito por todo mundo, porque muita gente que quando soube que não ia receber o benefício dizia que ia quebrar tudo e a gente não, sempre respeitamos muito (informação verbal, A12, 23 ANOS).

Como programa que tem como objetivo, empregar pelo menos 30% dos jovens, era necessário no processo que o curso informasse seus alunos sobre vagas de emprego e demais oportunidades de trabalho, nesse sentido, perguntamos a eles se o curso estava oferecendo informações sobre o mercado de trabalho. Concluímos que houve uma desorganização por parte da ONG, ou da coordenação pedagógica do curso no que concerne à divulgação de vagas e oportunidades, tendo em vista, que na maioria das turmas visitadas, os alunos alegaram que o curso não veiculou esse tipo de informação e quando o fez, indicavam que os próprios alunos tinham que procurar essas informações na internet. Além dessas indicações, os alunos afirmam que as apostilas traziam informações de como se comportar e se vestir no trabalho: “A gente teve uma apostila pra falar só sobre mercado de trabalho como se comportar no mercado de trabalho, postura, como vestir” (informação verbal, A25, 28 ANOS),

Não recebemos nada, falando por mim, eu que procuro (informação verbal, A1, 19 ANOS).

Não teve pelo curso, mas pela dedicação do professores (informação verbal, A2, 26 ANOS).

Não veio ninguém oferecer nenhuma oportunidade. Não tivemos acesso aos laboratórios de informática a não ser nos dias das aulas e isso quando a Internet estava disponível (informação verbal, A4, 23 ANOS).

Entre os pontos positivos, os alunos mencionam a figura do professor com papel muito importante neste processo, afirmando que por causa do professor as aulas foram boas, complementaram o conteúdo das apostilas fracas e repetitivas e dinamizaram as aulas com esquetes, filmes e simulações e o relacionamento entre os alunos, o entrosamento, a solidariedade e a superação da timidez: “Professores estão de parabéns: Aulas animadas” (informação verbal, A4, 23 ANOS). Consideram os trabalhos em grupo muito importante para interação entre si e as pesquisas propostas pelos professores para entendimento dos temas e conteúdos dados:

A professora tira todas as dúvidas, e os alunos têm interesse de aprender mais. Teve trabalho em grupo, teve também pesquisa sobre medicação, e para mim foi muito importante entender sobre medicação (informação verbal, A52, 23 ANOS).

Teve dinâmica em grupo e apresentações de trabalho. Até pouco tempo tinha que fazer uma entrevista no plano de saúde. Fui eu e mais uma colega para poder fazer entrevistas com algumas pessoas (informação verbal, A25, 28 ANOS).

A gente participa das aulas, a professora dá aula, dá dinâmica. As aulas que a professora deu foram muito bem aplicadas, principalmente as dinâmicas porque tinham muitas pessoas que começaram a interagir, correlacionando a matéria. Isso é

bom também porque estaremos lidando com público, então temos que ser desinibidos (informação verbal, A17, 28 ANOS).

Outros pontos positivos mencionados pelos alunos ligavam-se a aspectos comportamentais e a subjetividade: “Eu já sou um pouco comunicativa, mas melhorou” (informação verbal, A7, 22 ANOS); “Melhorei a me relacionar melhor” (informação verbal, A3, 21 ANOS); “Entrei tímida e agora estou mais pró-ativa” (informação verbal, A1, 19 ANOS); “Antes não falava, agora já falo. Vou lá na frente e me comunico” (informação verbal, A6, 18 ANOS); “Não sabia colocar os pingos nos ‘is’ agora tenho mais noção de organização pausadamente” (informação verbal, A8, 19 ANOS); “O curso me ensinou a me controlar um pouco mais. Tem coisas que é bom guardar. A atuação vale mais do que mil palavras que você diz” (informação verbal, A4, 23 ANOS);

Pra mim foi bom, não saiu a timidez cem por cento. No decorrer do curso fui me soltando mais e ficando mais comunicativo, respondendo às perguntas que me perguntavam (informação verbal, A5, 25 ANOS).

Era muito tímido quando entrei aqui e agora estou ficando mais comunicativo (informação verbal, A10, 19 ANOS).

Para melhorar o curso, o programa e a ONG deveriam cumprir aquilo que prometeram, não atrasando o pagamento do salário dos professores, a bolsa dos alunos e a passagem. Os alunos ligam a tranquilidade para estudar ao recebimento da bolsa (R\$ 100,00) paga pelo programa, dizem ficar mais seguros para estudar, quando a bolsa é paga, quando há atraso, há desânimo. Apontam para a necessidade de computadores e internet, que a ONG na maioria das turmas, não ofereceu. Também somam às sugestões de melhora do curso, a inclusão de aulas práticas, incluindo um programa de estágio. Apontam que as apostilas poderiam ser mais bem preparadas. Quanto a infra-estrutura denunciam que em alguns pólos, não teve água e banheiro disponível para os alunos: “Mudaria toda a cadeia administrativa. Tem pólo que não tem nem água” (informação verbal, A4, 23 ANOS).

Cumprir aquilo que falam pagando o professor direito, aos alunos a bolsa, o que prometeu (informação verbal, A56, 28 ANOS).

A gente ter uma segurança e os alunos possam estudar com tranquilidade pra poder atingir o objetivo (informação verbal, A50, 29 ANOS).

Organizar mais antes de começar tudo, para não ficar dizendo que vai tirar tudo, a Internet chegou ao final e o pagamento saiu quase no final do curso (informação verbal, A51, 27 ANOS).

Ter mais aulas práticas não ficar só em sala de aula, visitar hospital e farmácia (informação verbal, A54, 28 ANOS).

Organização, aulas de informática, que não falte nada no meio do curso, organizar da melhor maneira (informação verbal, A58, 19 ANOS).

Primeiro eu incluiria programa de estágio (informação verbal, A 38, 22 ANOS).

Aulas práticas, sair, conhecer no concreto (informação verbal, A1, 19 ANOS).

Melhoraria o comprometimento humano, com o curso e com as pessoas envolvidas em si. Faltou ter comunicação (informação verbal, A2, 26 ANOS).

Todas as turmas reclamaram da administração da ONG CCCM. Apontaram que a Prefeitura deveria ter maior comprometimento com os jovens que estão tentando se qualificar profissionalmente para tentar um lugar no mercado de trabalho, como aponta a aluna:

É aquilo que eu falei antes, às vezes eu acho que a gente está aqui de fantoche, só pra dizer que a Prefeitura fez uma Juventude Cidadã, na verdade não é assim entendeu? Eles têm que fazer direito. Vamos prestar um curso? Vamos prestar um curso direito. É pela Prefeitura? É. Então não vamos sujar o nome da Prefeitura, mas parece que eles gostam de se sujar, de fazer aquele papel sujo, sabe? Hoje se você perguntar se o povo está feliz, sim vai dizer que está, mas porque recebeu a bolsa, é uma ajuda de custo entendeu? Muita gente aqui está desempregada, muita gente aqui está precisando trabalhar, e prestamos esse tempo de seis meses e nesses seis meses parece que eles estão brincando com a gente, eu falei até com as meninas, tenho medo de até não receber o certificado, porque eles parecem que estão brincando com a gente, entendeu? A Prefeitura parece que abriu isso aqui pra dizer que tem um projeto e fica brincando (informação verbal, A17, 28 ANOS).

Como foi constatado em pesquisas sobre programas de qualificação profissional para a juventude (PINHEIRO, 1999; DELUIZ, GONZALEZ; PINHEIRO, 2003; DELUIZ, 2010; BARBOSA, 2011), há um retrocesso no desenvolvimento das ações desses programas no que diz respeito à formação humana, ocasionadas pela intenção meramente produtivista e capitalista que carregam em suas concepções. Como analisou Teixeira (1987), a intervenção estatal via políticas sociais é em si mesma a manifestação da natureza contraditória do Estado Capitalista sobre os fatores de produção.

Os valores disseminados por esses programas são comportamentais e individualistas, que desconsiderando o conceito de classe, recusam a luta social indispensável para a mudança da ordem social injusta que na prática inviabiliza a liberdade e a autonomia (BARBOSA, 2011).

São programas com concepções voltadas para a lógica do mercado. Como aborda Deluiz (2004) as novas características do trabalho nos setores onde vigoram os novos conceitos de produção, com uso da tecnologia informacional e mudanças organizacionais, tornam questionáveis noções como qualificação para o posto de trabalho ou qualificação do

emprego. O trabalho já não pode ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que exigem competências semelhantes aos trabalhadores.

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo considerou as relações entre Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais no contexto de reformulação do papel do Estado a partir do projeto neoliberal reconfigurando tais relações no Brasil após 1990. Verificou-se que nesse contexto as políticas públicas de corte social baseiam-se na lógica do livre mercado, na competitividade e na produtividade. Compreendemos que essa nova perspectiva introduzida no Brasil nos anos 1990 interligou-se de forma decisiva às mudanças internacionais no mundo do trabalho frente à crise do capitalismo nos anos 1970, dando origem a um novo tipo de acumulação capitalista onde o modo taylorista/fordista de produção é substituído por modos mais flexíveis de trabalho, surgindo assim a necessidade de um trabalhador melhor qualificado.

Também verificamos que foi nos anos 1990 sob essas novas relações entre o Estado e a Sociedade Civil que se legitimou a inserção das ONGs na educação brasileira e que na contramão de executarem serviços que realmente interessassem à população, essas instituições voltaram-se para o assistencialismo e para o individualismo. Na sua pareceria com o Estado, conformando a contradição entre espaço público e interesses privados, identificamos pela teoria que essa relação está centrada nas demandas da produção.

Partindo do estudo de uma concepção ampliada de Estado identificamos que sob a ótica gramsciana, Estado é a união entre sociedade civil e sociedade política, entre ditadura e hegemonia, coerção e consenso, entre dominação e direção. Portanto ao considerar esse referencial, percebemos que a sociedade civil é um espaço para difusão das representações ideológicas onde há uma correlação de forças antagônicas em disputa pela hegemonia e que a idéia liberal de sociedade civil, difundida atualmente no contexto brasileiro substitui o coletivo pelo individualismo, as lutas sociais pelas competições individuais e o interesse público pelo interesse privado.

Nesse contexto a questão da educação, em especial da educação profissional, são tratadas de acordo com os interesses privados e apesar de no governo Lula da Silva a integração educação profissional e educação básica ter estado em pauta com a revogação do decreto 2.208/97, mudanças estruturais dos princípios da formação dos trabalhadores numa perspectiva de emancipação da classe não ocorreram. Pelo contrário, foi neste governo que se viu mais fortemente a implementação de políticas sociais de caráter focal e contingente voltados à formação dos jovens para o trabalho.

Tomando a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito a uma educação básica sólida e de qualidade, surge em 2005 o Projovem, programa nacional voltado para a “inclusão” de jovens.

Como já apontado, em 2008 o programa foi reformulado, destinando-se à um público maior compreendido numa faixa etária ampliada em relação ao antigo, e organizando-se em modalidades entre as quais o Projovem Trabalhador.

Verificamos em pesquisa qualitativa sobre o programa que, por um lado suas ações guardam continuidade com as dos programas de qualificação profissional anteriores e, por outro, avançaram no que diz respeito à integração das políticas direcionadas aos jovens e ao controle sobre a verba pública (DELUIZ, 2010).

Propusemo-nos a analisar as ações do Projovem Trabalhador a partir do arco ocupacional saúde e verificar quais as concepções e finalidades das ações de educação profissional na percepção dos professores e coordenadores do curso e identificar qual a avaliação dos alunos em relação ao curso, assim como suas expectativas e seu perfil sócio-econômico.

Através da literatura acerca da juventude e das análises sobre o trabalho na vida dos indivíduos, concluímos que o trabalho é central para todos inclusive para os jovens brasileiros, o que torna ainda mais imprescindível, propostas de qualificação profissional que vão ao encontro às reais necessidades dessa parcela da população.

Entretanto, constatamos que a organização dos conteúdos selecionados a partir dos desempenhos esperados na prática pelo Catálogo Brasileiro de Ocupação do Ministério do Trabalho influenciou nas ações do curso que focaram em questões comportamentais e subjetivas dos alunos, com base nas competências pessoais que estes deveriam ter. Sendo o objetivo das ações voltado para a preparação dos alunos para que estes entrem da melhor forma possível na divisão social do trabalho reduziu-se a formação à abordagens meramente instrumentais negando o caráter humano, cultural, social e científico-tecnológico da formação para o trabalho.

A qualificação social restringiu-se à suposta necessidade, na percepção do coordenador pedagógico, dos jovens terem a sua auto-estima elevada. Tal movimento refletiu na ação dos professores que subordinaram a teoria à prática e o conteúdo aos métodos de ensino-aprendizagem. Identificou-se que 80% dos professores não tinha formação na área da saúde, possível justificativa para a substituição de uma prática educativa que considera o conhecimento e percebe que entre teoria e prática há uma unidade indissociável pelo uso incessante de mecanismos de aprendizagem centradas no como o aluno deve agir e como o aluno deve se comportar nos locais de trabalho. A qualificação social parece-nos estar voltada à formação de um exército de voluntários que se movem em prol de sua comunidade. Como um mecanismo de culpabilização dos indivíduos pelos problemas sociais, como uma cidadania voltada para o resgate dos direitos e deveres do cidadão numa perspectiva liberal. Substituí a perspectiva das lutas de classe por questões subjetivas ao fazer-se cidadão pelas brigas individuais em busca dos seus direitos como consumidor.

Por outro lado, verificou-se uma postura crítica por parte de alguns jovens. Num primeiro momento sugerimos algum tipo de afiliação ao pensamento contra-hegemônico, entretanto a partir dessa postura crítica os professores não buscaram estabelecer uma relação entre o cotidiano dos alunos e os fundamentos científico-tecnológicos da produção e reprodução das relações capitalistas na modernidade. Foram discursos isolados e reivindicatórios, em especial quando se tratava do atraso do auxílio financeiro e de transporte.

Verificamos pelos estudos teóricos que as concepções de educação profissional em saúde são engendradas pelas concepções de sociedade, saúde e educação. Em disputa são concepções sintetizadas nas lógicas pragmatista e histórico-crítica da educação profissional em saúde, a segunda numa perspectiva contra-hegemônica. Sendo assim, constatou-se que as ações do arco ocupacional saúde ocorrem numa perspectiva pragmatista onde a finalidade da educação, sob a ótica produtivista, é o treinamento para suprimento das demandas mercadológicas e a ênfase na auto-estima para garantir a empregabilidade dos alunos.

Para além da naturalização e generalização das experiências pessoais dos casos isolados, - método de ensino-aprendizagem dominante no curso -, na concepção pedagógica de origem no pensamento marxista é necessária a consideração das contradições e da história do desenvolvimento dessas contradições. Portanto apontamos para a necessidade de uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada nos princípios e fundamentos filosóficos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético.

Sobre as expectativas dos alunos, percebemos que eram focadas na qualificação profissional e na inserção no mundo do trabalho. Entretanto os descaminhos os levaram à frustração, principalmente quando as promessas não eram atendidas. Promessas da ONG em relação ao curso e ao auxílio financeiro. Por isso, os alunos apontam que foram muitos os pontos negativos a começar pelo atraso da bolsa-auxílio e da falta de estrutura física adequada em decorrência da impossibilidade dos alunos poderem usar os laboratórios de informática.

Logo a avaliação dos alunos acerca do material didático, conteúdo da parte básica e profissional, relação professor-aluno, aluno-aluno e aulas práticas nos levaram as seguintes conclusões:

Foi unânime o discurso de que a relação professor-aluno e aluno-aluno foram harmoniosas, acontecendo na base do respeito e da solidariedade. Quanto ao material didático constatou-se por um lado que o material não foi suficiente, com apostilas fracas e desatualizadas e por outro o uso de vídeo, filmes e dinâmicas com base no conteúdo das apostilas. O conteúdo da parte básica referiu-se a temas sobre português e matemática, assim como temas transversais abordando o meio ambiente, informática, cidadania e direitos humanos. Contudo, verificou-se a insuficiência da carga horária impedindo uma abordagem mais profunda sobre os conteúdos. O curso não contou com aulas práticas e não houve integração entre a parte básica e profissional. No curso predominou a fragmentação da educação e um processo formativo dividido entre teoria e prática. A parte profissional contemplou assuntos sobre a saúde no sentido estrito da palavra desconsiderando na abordagem os determinantes sociais que influenciam na qualidade de vida do sujeito e, portanto relacionando sua saúde às suas condições de vida.

Problematizamos que a formação profissional do arco ocupacional saúde centrou-se em ações pragmatistas focadas no mercado, na produção e na educação como capital humano em detrimento de uma proposta ampliada de educação oriunda da pedagogia histórico-crítica, cujo princípio epistemológico baseia-se no materialismo histórico-dialético, cuja finalidade é uma educação civil democrática, crítico-emancipatória, onde a politecnia e a práxis social

perfazem os caminhos formativos decorrentes das ações de educação profissional, em particular na área da saúde.

Suscitar a discussão acerca das ações de qualificação profissional do Projovem a partir do arco ocupacional saúde no contexto dessas contradições e problematizar as questões sobre as concepções e finalidades dessa formação é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas interessante e instigante. O problema da educação, da saúde, da sociedade é com certeza o problema do homem.

É necessário apontar para a ineficiência das políticas sociais enquanto políticas que reproduzem as desigualdades e a marginalidade dos oprimidos e da mesma forma, é necessário propor formas de superação ao sistema educativo atual e apontar para uma formação humana integral.

Sem a dúvida sobre os desafios que essas constatações representam, concluímos que é preciso estar consciente de que esse percurso investigativo foi insuficiente e que os caminhos da pesquisa devem se abrir para complementação necessária.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AMORIM, Silvia. **ONG de ex-filiada do PDT recebeu R\$ 11,2 milhões**. Rio de Janeiro. O Globo. 8 nov. 2011. O País, p, 5.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil; OLIVEIRA, Edna Castro de. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do Projovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.82, p. 73-89, 2009. Disponível em: <
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1579/1271>>. Acesso em: 19 abr.2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial de 2005: Ano em perspectiva**. Washington (DC): Banco Mundial. Disponível em: <
http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Portuguese.pdf>. Acesso em: 14 abr.2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007. O desenvolvimento e a próxima geração. Visão Geral**. Washington (DC): Banco Mundial. Disponível em: <
<http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2K7/Resources/Portuguese.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2011.

BARBOSA, Carlos Soares. **A participação da sociedade civil no campo da Educação Profissional: Uma análise sobre o consórcio social da Juventude do Rio de Janeiro**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, RJ, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_carlos_soares_barbosa.pdf>. Acesso em: 14 abr.2011.

BARBOSA, Carlos Soares. Limite e possibilidades da qualificação profissional de jovens trabalhadores no governo Lula. Anais de congresso. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, educação e emancipação humana**. UFSC, 2011. Disponível em: <
http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03d_t005.pdf>. Acesso em: 11 out.2011.

BAPTISTA, Tatiana. História das Políticas de Saúde no Brasil: a trajetória do direito à saúde. In: MATTA, Gustavo; PONTES, Ana Lucia (orgs). **Políticas de Saúde: organização e operacionalização do Sistema Único de Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007, p.29-60.

BENEVIDES, Maria Victoria. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (Orgs.) **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p.34-52.

BOITO JUNIOR, Armando. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 28, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr.2011.

BRASIL. Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm>. Acesso em: 06 out.2011.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev.2011.

BRASIL. Decreto nº 5.063 de 3 de maio de 2004a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Trabalho e Emprego, e dá outras providências. Brasília, DF, 3 maio.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5063.htm>. Acesso em: 15 fev.2011.

BRASIL. Decreto 5154 de 23 de Julho de 2004b. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 15 fev.2011.

BRASIL. Lei 11.129, de 30 de Junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF, 30 jun.2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 13 abr.2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 615 de 13 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE41D85012BE43C63700DCE/p_20081204_1003_anexo01.pdf>. Acesso em: 8 set.2011.

BRASIL. Lei 11.692 de 10 de Junho de 2008a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jun.2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 15 fev.2011.

BRASIL. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008b. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível

médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 11 maio.2011

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. MEC, 2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 7 nov.2011.

BRASIL. **Manual da aprendizagem:** o que é preciso saber para contratar o aprendiz – 4. ed. – Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009b. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B8D19D2012B9C839E56714A/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf>. Acesso em: 18 nov.2011.

BRASIL. **Catálogo Brasileiro de Ocupação.** Brasília: MTE, 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Quadro Referencial.** Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/geral/publicacoes/>>. Acesso em: 20 nov.2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Medida Provisória 238 de 01 de fevereiro de 2005. Institui, No Âmbito da Secretaria-geral da Presidência da Republica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, Cria o Conselho Nacional de Juventude - Cnj e Cargos em Comissão, e da Outras Providencias. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 15 fev.2011.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação profissional em saúde.** 2.ed.rev.ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p.175-182.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (Orgs.) **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p.160-179.

CORROCHANO, Maria Carla et.al. **Jovens e trabalho no Brasil:** desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra; SANTOS, Marco Antônio C. **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p.115-130.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set/out./nov./dez, 2003.

DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wânia; PINHEIRO, Beatriz. ONGS e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. **B. Téc. Senac:** R. Educ.

Prof., Rio de Janeiro, v.29, n. 2, 2003. Disponível em:
<<http://www.senac.br/BTS/362/artigo2.pdf>>. Acesso em: 16 abr.2011.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador:** produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.

DELUIZ, Neise. Projovem trabalhador: Avanço ou continuidade nas políticas de Qualificação Profissional. **B. Téc. Senac:** a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, 2010. Disponível em:
<<http://www.senac.br/BTS/362/artigo2.pdf>>. Acesso em: 16 abr.2011.

DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **B. Téc. Senac:** R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 30, n.3, 2004. Disponível em:
<<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303f.htm>>. Acesso em: 16 abr.2011.

DELUIZ, Neise. Qualificação, Competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Revista Formação do MS**, Brasília, n.2, Maio, 2001. Disponível em: <
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 15 set.2011.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011:** juventude. 3. ed. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <
<http://portal.mte.gov.br/geral/publicacoes/>>. Acesso em: 15 nov.2011.

ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Dicionário de Direitos Humanos.** Disponível em <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php>>. Acesso em: 04 abr.2011.

FARIA, Susan. 1 fev. 2005. **Presidente Lula lança o Projovem.** Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=209&id=1708&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 nov. 2011.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e sociedade**, Rio de Janeiro, v. 25, n.87, 2004, p. 401-422.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Keynes: o liberalismo econômico como mito. **Econ. soc.**, Campinas, v. 19, n. 3, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182010000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio. 2011.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 66-72.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (Orgs.) **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do emprego: Mistificação e Perspectivas da Formação Técnico – Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, Maio/Ago, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.92, p. 1087-1113, esp, Out. 2005a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restritiva. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b. p.21-56.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Rede de escolas técnicas do SUS. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/index.php?Area=RETSUS>>. Acesso em: 10 out. 2011.

GOIS, Chico de. MALTCHIK, Roberto. Ministérios na berlinda. **O Globo**, Rio de Janeiro, 7 nov. 2011. O País, p. 3.

GOMES, Mauro. **Política Nacional de Promoção da Saúde: potência de transformação ou política secundária?** 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Rio de Janeiro, PPFH/UERJ. 2009.

GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho; MATIAS, José Luiz. Ongs e educação Profissional: Uma análise crítica das Diretrizes Pedagógicas pautadas na Resolução N. 194 de 23/09/1998 do Codefat. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. GT 09, 2004.

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p.109-128.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel: notas sobre o estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.3.

GUIMARÃES, Cátia; PEREIRA, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria. Uma Escola Politécnica no Contexto Brasileiro. In: GUIMARÃES, Cátia. **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p.89-102.

GUIZARDI, Francini Lube. Do controle social à gestão participativa: interrogações sobre a participação política no SUS. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n 1, p. 9-34, mar./ jun 2009. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/revista.upload/revistas/r234.pdf>. Acesso em: 9 maio 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.89-114.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2002.

LIMA, Julio. A política nacional de saúde nos anos de 1990 e 2000: na contramão da história? In: PONTE, Carlos Fidélis. **Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; FIOCRUZ/EPJSV, 2010a. p. 279-312.

LIMA, Julio. **Política de Saúde e Formação Profissional dos Trabalhadores Técnicos de Enfermagem**. 2010b. 469 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro, 2010b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984. (Livro 1).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Clássicos).

MATTA, Gustavo. Princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. In: MATTA, Gustavo; PONTES, Ana Lucia. **Políticas de Saúde: organização e operacionalização do Sistema Único de Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 61-80.

MENDONÇA, Sônia Regina. Estado e Políticas públicas: considerações político-conceituais. **Outros tempos**, Paraná, v.1 esp., 2007. p. 1-12. Disponível em: <www.outrostempos.uema.br>. Acesso em: 29 abr. 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOROSINI, Márcia Valéria. **Educação e trabalho em disputa no SUS: a política de formação dos agentes comunitários de saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

NAVARRO, Vicente. Welfare e “Keynesianismo militarista” na era de Reagan. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, 1991. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o Consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 197-202.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan. / abr. 2001.

PAIM, Jairnilson. Reforma Sanitária Brasileira: avanços, limites e perspectivas. In: LIMA, Júlio; MATTA, Gustavo. **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde: contradições e desafios em 20 anos de saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 91-122.

PAULANI, Leda Maria. O projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela; SANTOS, Marco Antônio (coord.). **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 55-64.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio. Educação Profissional em saúde. In.: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2ªed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 182-189.

PINHEIRO, Beatriz. **Concepção e planejamento da política de educação profissional desenvolvida pelo município do Rio de Janeiro 1997-1998**. 1999. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

PIRES-ALVEZ, Fernando; PAIVA, Carlos Henrique. Trabalho e educação em saúde: uma agenda em construção. In: PONTE, Carlos Fidélis. **Na Corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; FIOCRUZ/EPSJV, 2010. p. 313-323.

POCHMANN, Márcio. Economia Brasileira Hoje: Seus principais problemas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela; SANTOS, Marco Antônio (coord.). **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007, p.65-94.

POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio. / ago., 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 out. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, Construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do sistema único de saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 153-173, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. Política e juventude: o que fica de energia. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 19-33.

SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.115-129.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 15 out.2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

SINGER, Paulo. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.1, p.5-15, jan. /fev. /mar. /abr., 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n01/n01a02.pdf>> Acesso em: 5 jun.2011.

SOUZA, Jamerson Murillo. Anúnciação de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serv. Soc. Soc**, São Paulo, n.101, 2010, p. 25-39. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282010000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 março.2011.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007.437f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. **Estado Capitalista e Política Social**. Colombia: Universidad de Antioquia, 1987.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech**: atualidades tecnológicas para competitividade industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1. sem., 2008. Disponível em <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/viewArticle/26>> Acesso em: 13 maio 2011.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	146
---	------------

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	147
APÊNDICE C – FICHA INDIVIDUAL (AUTO APLICÁVEL) PARA O ALUNO....	149
APÊNDICE D - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS.....	150

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com o coordenador pedagógico

- Qual (is) o(s) objetivo(s) e finalidade(s) da ONG ao desenvolver as ações de qualificação profissional no Projovem Trabalhador?
- A Instituição já teve experiência com programas deste tipo?
- A ONG já teve experiência anterior com cursos na área de saúde? Em que Programa/atividade?
- Que tipo de inserção no mercado de trabalho é privilegiado nas ações de qualificação profissional desenvolvidas? (mercado formal, mercado informal, cooperativas, outras formas?)
- Há encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho?
- Na proposta da ONG, que tipo de saberes e valores devem estar presentes nos cursos?
- Para a ONG, o que é mais importante na formação do trabalhador? O que deixaria a ONG com “o dever cumprido” no que se refere à qualificação profissional? Isso é atingido? Justifique.
- Na parte geral, quem define os conteúdos dos cursos? A ONG? A Secretaria Municipal de Trabalho? O Ministério do Trabalho?
- Quem define os conteúdos programáticos específicos dos cursos na área de saúde? Há liberdade dos professores para incluir/excluir algum conteúdo?
- Há acompanhamento dos professores para dar as diretrizes sobre os cursos na área de saúde? Há reunião de professores para este fim?
- Qual a metodologia de ensino privilegiada nos cursos? Quem define as metodologias de ensino e o material didático a ser utilizado? A coordenação do curso? Os professores?
- Quais são os critérios de avaliação dos alunos? Quem define esses critérios de avaliação ?
- Quem participa da gestão do Projovem Trabalhador na ONG?
- Que parcerias são desenvolvidas pela ONG? Secretaria Municipal de Trabalho, outras ONGs (quais?), comunidade?
- Quais são os critérios para seleção dos professores na área de saúde?
- Quais são os impactos esperados na vida os alunos a partir dos cursos? Na vida profissional? Vida familiar e social, na vida pessoal?
- Quais têm sido as dificuldades encontradas pela ONG para implementar o Projovem Trabalhador? E especificamente no arco ocupacional Saúde?
- Outros comentários.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com o professor

- **Nome Completo:**
- **E-mail:**
- Sexo
- Idade
- Qual é a sua **formação**?
- Você já **trabalhou antes** em cursos de qualificação profissional? Onde?
- Você já trabalhou antes **com alunos com o perfil** dos que estão neste curso?
- Em que **disciplinas/temas** você trabalha?
- Como você foi **selecionado** para trabalhar nos cursos na área de saúde?
- Você recebeu da coordenação/supervisão do curso **alguma orientação** ou formação específica para ministrar suas aulas e desenvolver seu trabalho?(sobre os alunos, sobre os objetivos do Programa, sobre a abordagem teórico-metodológica do curso, sobre avaliação, outra?
- Que tipo de orientação?
- Você recebe **acompanhamento do seu trabalho** por parte da coordenação/supervisão? Com que frequência?
- Que **objetivo(s) do curso** você destacaria como importante (s)?
- Que **conteúdos programáticos** (temas) são desenvolvidos nas aulas de cidadania, meio ambiente e inclusão digital?
- São trabalhadas nos cursos as questões relacionadas **ao gênero, etnia e à diversidade cultural e regional**?
- Que conteúdos programáticos são desenvolvidos nas aulas específicas sobre **saúde**?
- Que aspectos você considera essenciais a serem **abordados na formação na área da saúde**? (qual é a sua concepção de saúde?)
- Que **metodologias de ensino** você utiliza?
- As **aulas práticas atendem** a critérios de qualidade e quantidade? (são suficientes para a formação profissional; estão integradas à parte teórica?)
- O **material didático** (apostilas, textos, livros, vídeos) é adequado aos objetivos do curso na área de saúde? Quem elabora este material didático?
- Os alunos **compreendem bem** o que está neste material? Os alunos têm nível de escolaridade suficiente para acompanhar as aulas?
- Os alunos são interessados, **participam das aulas**, se relacionam bem com o professor e com os colegas?
- Como os **alunos são avaliados**? Que instrumentos você utiliza?
- Ao terminar o curso você acredita que os **alunos estarão capacitados** para exercer uma ocupação na **área de saúde**? Por quê?
- Em caso negativo, **o que seria necessário fazer**?
- O que você acha que o aluno **deveria conhecer** para trabalhar nas ocupações oferecidas na área da saúde?
- O que você acha que o aluno **deveria saber** para trabalhar nas ocupações oferecidas na área da saúde?
- Como você acha que o aluno **deveria se comportar** para trabalhar nessas ocupações?
- Qual é na sua opinião **a maior contribuição do curso** para a vida profissional do aluno? E para a vida pessoal? E para a vida comunitária e social?

- Você considera que o curso contribui para aumentar a compreensão dos alunos sobre seus **direitos como trabalhador e cidadão**? Por quê?
- O curso fornece **informações sobre o mercado de trabalho** e sobre como procurar emprego?
- Quais são, na sua opinião, os **aspectos positivos** do curso na área de saúde?
- O que deve ser feito para **melhorar o curso**?
- Se você fosse lecionar em outro curso como este o **que mudaria** em termos de conteúdos, metodologia e carga horária?
- Que **outros cursos** deveriam ser oferecidos na área de saúde?
- Você quer fazer outros comentários?

APÊNDICE C – Ficha individual (auto aplicável) para o aluno

- Sexo
- Idade
- Onde você **mora**? (perto/ longe do local do curso?)
- Frequenta **escola**?
- Qual o **grau de instrução**?
- Você é **chefe de família**?
- Você **contribui** com a renda da sua família?
- Qual a sua **situação de trabalho** no momento? (está trabalhando; não está trabalhando, mas procura trabalho; não está trabalhando nem procura trabalho)
- Se **you trabalha**, o que você faz?
- Neste trabalho você tem carteira assinada? (sem carteira; conta próprio/autônomo; biscateiro/trabalhador eventual; trabalha em negócio familiar sem remuneração; outro (qual?))
- Se **you não está trabalhando**, é desempregado e recebe/não recebe seguro desemprego? É candidato ao primeiro emprego? É estudante? Outro (qual?)
- Nos últimos três anos você **fez algum curso** profissionalizante?
- Em que **área**?
- Em que **Programa**?
- Como você ficou sabendo do curso **na área da Saúde**?
- **O que você fazia** na ocasião?

APENDICE D – Roteiro de Grupo Focal com alunos

ANTES DO CURSO

- O que o **motivou** para fazer o curso **na área da Saúde**?
- O que você **espera** deste curso?

SOBRE O CURSO

- Dos temas, conteúdos, matérias desenvolvidos no curso, o que você achou **importante para sua vida profissional**? (**contribuem para melhorar a postura profissional** e sua apresentação pessoal? Contribuem para o **trabalho em equipe**, em grupo? Têm possibilitado aos alunos ter mais **liderança, mais iniciativa**? Contribuem para aumentar sua compreensão sobre os **direitos do trabalhador e do cidadão**?)
- O que **você achou** do material didático (apostilas, textos, livros, vídeos)? **Compreende bem** o que está neste material?
- Como as **aulas são desenvolvidas** (só o professor fala; os alunos participam; há trabalho de grupo? Os professores trabalham bem os conhecimentos, tiram as dúvidas dos alunos?)
- Você está **conseguindo compreender** o que está sendo ensinado? Você se considera **capaz de colocar em prática** o que foi ensinado?
- O curso **oferece aulas práticas** em quantidade suficiente?
- Como é o **relacionamento do professor** com os alunos na sala de aula (eles consideram o que alunos falam? Tratam os alunos com respeito e consideração? Demonstram interesse pela aprendizagem do aluno?)
- Como é o **relacionamento entre os alunos**?
- Você está recebendo **informações sobre o mercado de trabalho** e como procurar emprego?
- Quais os **aspectos positivos** do curso?
- Na sua opinião o que deve ser feito para **melhorar o curso**?

SOBRE A ÁREA DE SAÚDE

- O que você acha que **deveria saber** para trabalhar **na área de saúde**?
- De tudo o que você **aprendeu o que realmente importante ficou na sua cabeça** e chamou sua atenção? E sobre os **temas da área de saúde**?

APÓS O CURSO

- **Com o que aprendeu vai ser mais fácil** conseguir emprego? **Por que**?
- De que forma **este curso pode ajudar** no seu desenvolvimento pessoal? Familiar? Social?
- **O que você espera para o futuro**, a partir da conclusão do curso.
- Que **outros cursos** deveriam ser oferecidos nesta área de saúde?
- Você quer falar mais alguma coisa?

ANEXO A – TERMO DE REFERÊNCIA DO PROJOVEM TRABALHADOR
PROJOVEM TRABALHADOR – JUVENTUDE CIDADÃ
TERMO DE REFERÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem foi concebido pelo Governo Federal, com o objetivo de ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional. O programa permitirá que os jovens sejam reintegrados ao processo educacional, recebam qualificação profissional e tenham acesso a ações de cidadania, inserção no mundo do trabalho, esporte, cultura e lazer.

Foram unificados seis programas já existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã) e Escola de Fábrica – em um único Programa, nos termos da Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, cuja regulamentação consta do Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008.

A gestão do Projovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Educação e do Trabalho e Emprego.

O Programa tem quatro modalidades: Projovem Urbano; Projovem Campo – Saberes da Terra; Projovem Trabalhador; e Projovem Adolescente.

Cabe ao Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, por intermédio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/MTE, a coordenação e a execução da modalidade Projovem Trabalhador que é composta pelas seguintes submodalidades: Juventude Cidadã, Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo e Escola de Fábrica.

Este Termo de Referência trata especificamente da submodalidade Juventude Cidadã de que trata o inciso II do art. 39 do Decreto nº 6.629, de 2008, doravante denominada Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, a ser executada em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, doravante denominados Entes.

2. PÚBLICO ALVO

O Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã beneficiará jovens de 18 a 29 anos que estejam em situação de desemprego e sejam membros de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo, que, em virtude de suas condições sócio-econômicas, têm maior dificuldade de inserção na atividade produtiva, ou seja, de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho e que:

I – estejam cursando ou tenham concluído o ensino fundamental; ou

II – estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, e não estejam cursando ou tenham concluído o ensino superior.

3. OBJETIVOS

3.1 GERAL

Promover a criação de oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, por meio da qualificação sócio-profissional com vistas à inserção na atividade produtiva.

3.2 ESPECÍFICOS

I - promover ações que contribuam para o reconhecimento e valorização dos direitos humanos da cidadania e com a redução das desigualdades;

II - preparar e inserir os jovens no mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas legais geradoras de renda.

4. DEFINIÇÃO DE METAS

Com o intuito de fazer uma distribuição transparente e justa das ações de qualificação do Projovem Trabalhador, foi elaborado um modelo para a definição de distribuição das metas de qualificação, por unidade federativa, em conformidade com as disposições do art. 41 do Decreto nº 6.629, de 2008.

Após análise de diversos indicadores, decidiu-se utilizar no referido modelo as seguintes variáveis: taxa de desemprego juvenil; taxa de participação na vulnerabilidade sócio-econômica juvenil; a média do saldo do Cadastro-Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) dos últimos três anos e; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como indicadores para a ponderação da meta de qualificação para cada unidade federativa. A seguir, foi estabelecida uma proporção da população economicamente ativa (PEA) juvenil desocupada pela PEA total. Tais dados foram obtidos através da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), de 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A taxa encontrada foi transformada em índice de ponderações.

Como indicador de mercado de trabalho local, foi utilizado o saldo CAGED dos últimos três anos por unidade da federação, servindo para ponderar a tendência de absorção dos jovens qualificados em relação ao mercado de trabalho.

O IDH foi utilizado devido à sua peculiaridade em mensurar a questão da renda, educação, longevidade e abrangência nacional.

Com os indicadores definiu-se a meta para cada unidade federativa com base na seguinte fórmula:

$$\text{Meta por Unidade Federativa (MUF)} = \text{Meta Ponderada (MP)} \times \text{Meta Física Consignada (MF)}$$

Entende-se como Meta Física Consignada (MF) o número de jovens a serem atendidos pelo ProJovem Trabalhador com base na Lei Orçamentária Anual – LOA.

A Meta Ponderada (MP) será composta por indicadores sociais e econômicos aplicados na formula abaixo:

$$MP = (\text{Saldo CAGED} \times 0,4) + (\text{IDH} \times 0,2) + (\text{Distribuição da MF pela PEA jovem vulnerável} \times 0,4)$$

Caso não exista demanda por parte de entes públicos ou privados, as Metas por Unidade Federativa (MUF) poderão ser redistribuídas de acordo com o quantitativo de demandas existentes.

Para fins de estabelecimento das metas do Distrito Federal serão acrescidos os municípios da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE/DF, sendo os mesmos excluídos do cálculo das respectivas metas dos estados de localização desses municípios.

5. QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL

Como elemento orientador e facilitador do processo de qualificação e inserção dos jovens no mundo do trabalho, o Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã utilizará a metodologia dos arcos ocupacionais, que já vem sendo utilizada pela Presidência da República, Ministério do Trabalho e Emprego e outros ministérios que trabalham com projetos de qualificação de jovens. Os arcos ocupacionais abrangem as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio e prestação de serviço), garantindo assim um maior campo de atuação, visando aumentar as possibilidades de inserção ocupacional dos jovens.

Durante a execução das ações de qualificação social e profissional serão abordados temas transversais como empreendedorismo e economia solidária, equidade de gênero, gestão pública, terceiro setor, português, matemática e língua estrangeira.

Na programação dos cursos, o conteúdo da qualificação social será o primeiro a ser ministrado, e, na seqüência, o conteúdo da qualificação profissional, observadas as respectivas cargas horárias de que trata o item 5.1.

5.1. CARGA HORÁRIA

O Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã terá uma carga horária de 350 horas/aula custeadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sendo 100 horas/aula de Qualificação Social e 250 horas/aula de Qualificação Profissional.

A carga horária será distribuída em 24 (vinte e quatro) semanas, sendo 15 (quinze) horas/aula por semana, conforme o quadro a seguir:

Qualificação Social	Qualificação Profissional	Total
100 horas/aula em 07 semanas	250 horas/aula em 17 semanas	350 horas/aula em 24 semanas
15 horas/aula por semana		

5.2. ITENS DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL

Os cursos de qualificação social do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã terão o seguinte conteúdo:

- Inclusão digital – 40 horas/aula.
- Valores humanos, ética e cidadania – 10 horas/aula.
- Educação ambiental, higiene pessoal, promoção da qualidade de vida – 10 horas/aula.
- Noções de direitos trabalhistas, formação de cooperativas, prevenção de acidentes de trabalho – 20 horas/aula.
- Estímulo e apoio à elevação da escolaridade: 20 horas/aula.

5.3. ITENS DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DAS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A oferta de cursos de qualificação profissional deverá estar em consonância com a demanda de empregabilidade que será parte integrante do Plano de Implementação do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã.

Caso haja aula prática, esta deverá ser desenvolvida em condições laboratoriais, ou seja, as pessoas jurídicas públicas ou privadas contratadas para prestarem os serviços de qualificação profissional poderão utilizar tanto instalações próprias com reprodução das condições reais, de acordo com o curso, bem como fazer parcerias com outras pessoas jurídicas, desde que, quando da execução das aulas, o parceiro não utilize os jovens para o funcionamento regular de suas atividades.

O conteúdo da oferta dos cursos de qualificação profissional deverá ser elaborada com base na seguinte relação de arcos ocupacionais:

- Administração
- Agro Extrativista
- Alimentação
- Arte e Cultura
- Beleza e Estética
- Comunicação e Marketing Social
- Construção e Reparos

- Educação
- Esporte e Lazer
- Gráfica
- Joalheria
- Madeira e Móveis
- Metalmecânica
- Pesca / Piscicultura
- Saúde
- Serviços Domésticos
- Serviços Pessoais
- Telemática
- Transporte
- Turismo e Hospitalidade
- Vestuário
- Outros

O MTE disponibilizará a matriz do material pedagógico que será aplicada pelos Entes que aderirem ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã.

6. INSERÇÃO DO JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO

Fica estabelecida para os Entes Executores do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã a meta mínima obrigatória de 30% de inserção de jovens no mundo do trabalho.

Para fins de comprovação da inserção dos jovens no mundo do trabalho, discriminamos abaixo as modalidades de inserção aceitas pelo MTE e os documentos comprobatórios a serem apresentados:

I - Inserção via Emprego Formal. Serão aceitos como comprovantes cópias legíveis das páginas das carteiras de trabalho dos jovens, onde constam os dados (nome, CPF, Carteira de Identidade) e o registro pela empresa contratante. Serão aceitos, também, comprovantes originários dos sistemas informatizados disponibilizados pelo MTE;

II – Inserção via Estágio ou Jovem Aprendiz. Será aceito como comprovante cópia legível do contrato celebrado com a empresa ou órgão onde o jovem for inserido; e

III – Inserção via Formas Alternativas Geradoras de Renda (FAGR). Serão aceitos os seguintes comprovantes:

- a) registro e abertura de microempresa pelo jovem ou participação como sócio ou cotista: comprovante de registro ou protocolo e ou licença municipal ou estadual de funcionamento;
- b) registro como profissional autônomo: comprovante do registro ou inscrição;
- c) financiamento para implantação de empreendimento próprio: comprovante do empréstimo, parecer favorável ou financiamento e/ou carta de aprovação do projeto;

- d) aquisição de espaço físico para funcionamento do negócio: contrato de comodato do imóvel, contrato de aluguel do imóvel e/ou termo de parceria para concessão de espaço físico com comprovação da titularidade do imóvel;
- e) prestação de serviço a terceiros, mediante contrato de prestação de serviços;
- f) participação em associação ou cooperativa em funcionamento: contratos sociais, estatutos, ata de diretoria e/ou lista de associados; e
- g) aquisição, pelo jovem, de equipamentos e insumos produtivos: nota fiscal de compra e/ou termo de doação com especificação.

O não cumprimento da meta mínima de inserção de que trata o item anterior obrigará o Ente Executor a restituir cinquenta por cento do valor gasto na qualificação social e profissional por jovem não inserido no mundo do trabalho.

7. EVASÃO E SUBSTITUIÇÃO DE JOVENS

Para efeito do cumprimento da meta de inserção, será aceita a taxa de evasão de até 10% nos cursos de qualificação do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã.

O valor total da qualificação gasto com o que excedeu à taxa de evasão de que trata o parágrafo anterior será objeto de restituição pelo Ente Executor ao MTE.

A substituição dos jovens que porventura desistirem de frequentar os cursos, somente poderá ser efetivada caso tenha sido executado até 25% do total de horas/aula de qualificação social e/ou profissional.

8. EGRESSOS

Os jovens do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã que não foram inseridos no mundo do trabalho durante a participação no Programa, serão inscritos junto ao Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, no âmbito do Sistema Nacional de Emprego – SINE.

Esses jovens serão denominados de “Egressos do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã”, para efeitos de monitoramento, acompanhamento e avaliação da inserção posterior no mundo do trabalho.

Constitui obrigação do Ente Executor, providenciar a inscrição dos jovens egressos do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã junto às unidades de atendimento do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda.

9. AUXÍLIO FINANCEIRO

O MTE custeará o auxílio financeiro ao jovem participante do projeto, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais), distribuídos em 6 (seis) parcelas de R\$ 100,00 (cem reais), comprovadas por meio da frequência de, no mínimo, 75% nas atividades do mês. Não haverá prejuízo da alocação adicional de recursos do proponente para também custear novos auxílios financeiros.

O jovem que venha a substituir outro jovem evadido, até o limite de 25%, conforme Item 6, receberá o número de parcelas do auxílio financeiro correspondentes a quantidade de horas que frequentar.

É vedada a cumulatividade da percepção do auxílio financeiro do Projovem Trabalhador com benefícios de natureza semelhante recebidos em decorrência de outros programas federais, permitida a opção por um deles.

Consideram-se de natureza semelhante ao auxílio financeiro mensal a que se refere o parágrafo anterior os benefícios pagos por programas federais dirigidos a indivíduos da mesma faixa etária do Projovem.

10. AGENTES

10.1. São agentes do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã neste Termo de Referência:

I – o MTE, por intermédio da SPPE/MTE na condição de gestora do Projovem Trabalhador e executora de suas transferências financeiras; e

II – os Estados, os Municípios com população a partir de vinte mil habitantes e o Distrito Federal na condição de Entes Executores.

10.1.1. São obrigações do MTE:

I – supervisionar a execução do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, mantendo o acompanhamento, o monitoramento, o controle, a fiscalização e a avaliação da execução do Plano de Implementação, inclusive no que diz respeito à qualidade dos serviços prestados;

II – analisar e aprovar as propostas de Planos de Implementação apresentados pelos Entes Executores que tenham aderido ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã;

III – analisar e aprovar as propostas de reformulação do Plano de Implementação, mediante aditamento, desde que apresentadas, por escrito, dentro do prazo de execução do Plano, acompanhadas de justificativas e que não impliquem mudança do objeto do Plano ;

IV – fornecer dados, informações e orientações às equipes técnicas dos Entes Executores, para o bom desenvolvimento do Plano de Implementação e consecução dos objetivos nele explicitados;

V – providenciar, junto ao Banco do Brasil S/A, a abertura de conta específica para movimentação dos recursos do Plano de Implementação;

VI – transferir ao Ente Executor, depositando na conta específica do Plano de Implementação, os recursos financeiros previstos para a execução das ações, conforme cronograma de desembolso do Plano aprovado;

VII – exercer a atividade normativa, o controle e a fiscalização sobre a execução do Plano de Implementação, inclusive, se for o caso, reorientando as ações, transferindo a responsabilidade pela execução do mesmo, no caso de paralisação das atividades por força de qualquer fato relevante que venha a ocorrer, de modo a evitar a descontinuidade das ações pactuadas;

VIII – orientar a correta divulgação do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã;

IX – analisar e aprovar as prestações de contas encaminhadas pelo Ente Executor;

X – disponibilizar ao Ente Executor, bem como às pessoas jurídicas, públicas ou privadas, por ele contratadas para prestar serviços na qualificação social e profissional, o acesso ao Sistema de Informações do Projovem Trabalhador, para execução dos procedimentos

estabelecidos referente ao pagamento do auxílio financeiro e inserção de informações sobre a execução das ações;

XI – disponibilizar os recursos necessários na Conta Suprimento do Auxílio Financeiro, para pagamento das parcelas do auxílio financeiro aos jovens beneficiários do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã;

XII – formular orientações sobre os conteúdos de qualificação social e profissional do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã; e

XIII – outras obrigações que vierem a ser definidas em atos normativos competentes.

10.1.2. São obrigações dos Entes Executores:

I – executar, com rigorosa observância do Plano de Implementação aprovado e das normas expedidas pelo MTE, o Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados, buscando alcançar efetividade pedagógica e social;

II – cumprir os procedimentos estabelecidos pelo MTE referente ao pagamento do auxílio financeiro;

III – acompanhar e avaliar o cumprimento das ações de qualificação e inserção, mantendo cadastro individualizado e atualizado dos beneficiários, bem como listas de presença assinadas pelos jovens, que comprovem a frequência dos mesmos nos cursos realizados;

IV – utilizar os recursos de forma eficiente, observando o valor hora/aula que não poderá ultrapassar a referência de valor estabelecida pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT no âmbito do Plano Nacional de Qualificação – PNQ;

V – promover as medidas necessárias para inserção no mundo do trabalho de, no mínimo, 30% dos jovens beneficiários;

VI – encaminhar ao MTE os relatórios indispensáveis ao acompanhamento e à avaliação das ações, bem como da aplicação dos recursos do Plano de Implementação;

VII – garantir a manutenção da equipe técnica em quantidade e qualidade adequadas ao bom desempenho das atividades;

VIII – arcar com quaisquer ônus de natureza trabalhista, previdenciária ou social, decorrentes dos recursos humanos utilizados nos trabalhos, bem como ônus tributários ou extraordinários decorrentes das atividades desenvolvidas para execução das ações;

IX – manter equipamento de informática suficiente para a utilização do sistema informatizado, disponibilizado pelo MTE;

X – garantir a frequência mínima obrigatória dos jovens beneficiários de 75% do total das 350 horas de qualificação social e profissional;

XI – lançar, nos prazos e condições fixados, as informações no Sistema disponibilizado pelo MTE, arcando com os ônus do uso inadequado do Sistema e das informações, por si ou pelos terceiros por ele contratados;

XII – efetuar os pagamentos aos contratados, após a efetiva realização das ações de qualificação ou entrega de produtos com a respectiva alimentação no Sistema disponibilizado pelo MTE, alimentação esta a ser procedida tanto pelo Ente Executor como pelos contratados, quando for o caso;

XIII – apresentar, relativamente à aplicação dos recursos do Plano de Implementação, prestação de contas conforme as normas estabelecidas pelo MTE;

XIV – especificar, nos contratos firmados com as pessoas jurídicas públicas e privadas para execução do Plano de Implementação, os serviços a serem prestados ou bens/produtos, os custos unitário e total de cada um, e, no caso de serviços prestados na execução dos cursos de qualificação, especificar por curso, o número de vagas oferecidas, a carga horária, o local, com endereço completo, os custos unitário e total, e o período de realização;

XV – atestar as notas fiscais/faturas somente após a comprovação da efetiva prestação de serviços ou entrega de bens/produtos contratados, desde que as notas fiscais/faturas contenham a identificação precisa dos serviços executados ou bens/produtos entregues, datas e locais de execução dos serviços ou entrega de bens/produtos, e, no caso dos serviços prestados na execução dos cursos de qualificação, deverá acompanhar as notas fiscais/faturas documento que explicita por curso contratado e realizado:

- a) ações de qualificação realizadas;
- b) quantidade de vagas contratadas, oferecidas, ocupadas e de objeto de evasão, informando-se o percentual de evasão;
- c) carga horária efetiva;
- d) número de jovens, com seus respectivos nomes, CPF, RG e percentual de frequência;
- e) apresentação de listas assinadas pelos jovens comprovando o fornecimento de vale-transporte e dos certificados de conclusão dos cursos;

XVI – assegurar a qualidade pedagógica das atividades de qualificação social e profissional desenvolvidas no âmbito Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã;

XVII – comprovar junto ao MTE o cumprimento da frequência mínima exigida nos cursos de qualificação para fins de recebimento do auxílio financeiro;

XVIII – realizar as contratações com base nos procedimentos previstos na Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e na Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002;

XIX – recolher, nos termos informados pelo MTE, o valor corrigido da contrapartida quando não comprovar a sua aplicação conforme previsto no Plano de Implementação;

XX – recolher, nos termos informados pelo MTE, o valor correspondente a rendimentos de aplicação no mercado financeiro, referentes ao período compreendido entre a liberação do recurso e a data prevista para sua utilização, quando não comprovar o seu emprego no objeto do Plano de Implementação, ainda que não tenha feito a aplicação;

XXI – incluir, em seu orçamento, os recursos transferidos pelo MTE e os rendimentos de sua aplicação no mercado financeiro, para execução do Plano de Implementação;

XXII – proceder à devolução de recursos nos casos apontados pelo MTE;

XXIII – movimentar os recursos transferidos pelo MTE, da contrapartida e oriundos de suas aplicações no mercado financeiro, em conta específica do Plano de Implementação cuja abertura será providenciada pelo MTE junto ao Banco do Brasil S/A;

XXIV – depositar, na conta específica do Plano de Implementação, os recursos da contrapartida, de acordo com o Cronograma de Desembolso constante do Plano aprovado;

XXV – aplicar e gerir os recursos transferidos pelo MTE concomitantemente com os correspondentes à sua contrapartida, bem como os rendimentos de suas aplicações no mercado financeiro, exclusivamente nas ações do Plano de Implementação aprovado;

XXVI – garantir que, servidores do MTE, do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, do Tribunal de Contas da União – TCU e do Ministério Público, ou representantes por eles indicados, e membros das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, todos devidamente identificados, tenham acesso aos documentos e informações relativas à execução do Plano de Implementação;

XXVII – fornecer, ao MTE, sempre que solicitadas, quaisquer informações relativas ao Plano de Implementação, estejam ou não previstas nas normas que regem o Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, garantida a concessão de razoável prazo para atendimento da solicitação;

XXVIII – manter registros, arquivos e controles contábeis para os dispêndios relativos ao Plano de Implementação;

XXIX – registrar, em sua contabilidade analítica, em conta específica do grupo vinculado ao ativo financeiro, os recursos transferidos pelo MTE, tendo como contrapartida, conta adequada no passivo financeiro, com subcontas identificando o Plano de Implementação e a especificação da despesa;

XXX – arquivar o cadastro dos beneficiários do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã e os documentos comprobatórios das receitas e despesas realizadas, em ordem cronológica, em sua sede, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, juntamente com os documentos de prestação de contas, pelo prazo de cinco anos contados da data de aprovação da tomada de contas anual da SPPE/MTE pelo Tribunal de Contas da União – TCU referente ao exercício de transferência dos recursos, ficando toda essa documentação à disposição do MTE, do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, do Tribunal de Contas da União – TCU, do Ministério Público e das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego;

XXXI – designar, formalmente, Gestor Estadual, ou Distrital, ou Municipal, conforme o nível do Ente, para o Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã que ficará responsável pela execução do Plano de Implementação; e

XXXII – outras obrigações que vierem a ser definidas em atos normativos competentes.

11. OPERACIONALIZAÇÃO

Para se habilitarem a Entes Executores do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assinar Termo de Adesão e apresentar Plano de Implementação do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, nos termos disciplinados em Portaria do MTE.

Após preenchido e assinado o Termo de Adesão pelo responsável pelo Ente ou seu representante legal, deverá ser encaminhada uma via impressa para a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/MTE, acompanhada da proposta de Plano de Implementação do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã e documentação do seu responsável ou representante legal, para o seguinte endereço:

*Ministério do Trabalho e Emprego
Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
Departamento de Política de Trabalho e Emprego para Juventude
Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã
Esplanada dos Ministérios, Bloco F, 2º andar, sala 217.*

CEP: 70059-900 – Brasília – DF

Assinado o Termo de Adesão e aprovado o Plano de Implementação pelo MTE, o Ente Executor receberá os recursos mediante transferência automática de recursos sem a necessidade de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, por meio de depósito em conta-corrente específica aberta, sem prejuízo da devida prestação de contas da aplicação desses recursos, nos termos da Lei nº 11.692, de 2008, do Decreto nº 6.629, de 2008, e de normas estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Nas ações do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, caso existam demandas concorrentes entre órgãos do mesmo Ente, serão priorizados aquelas oriundas das Secretarias de Juventude ou Trabalho.

As ações do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã constantes do Plano de Implementação aprovado poderão ser executadas diretamente pelo Ente Executor do Plano e/ou por pessoas jurídicas públicas ou privadas por ele contratadas, observada a norma vigente aplicável a contratos e licitações no âmbito da Administração Pública Federal.

Os Entes Executores deverão utilizar o Sistema de Informações Projovem Trabalhador, para cadastramento dos jovens, das entidades executoras, das oficinas-escolas de qualificação, bem como para liberação do pagamento do auxílio financeiro aos jovens, dentre outras ações necessárias para o acompanhamento da execução do objeto do Plano de Implementação. Esse sistema será disponibilizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

O MTE providenciará as orientações aos Entes Executores quanto à operacionalização e aos prazos para execução das ações no referido Sistema.

O lançamento de dados no Sistema de Informações Projovem Trabalhador será obrigatório tanto para os Entes Executores quanto para os contratados por eles para execução das ações previstas no Plano de Implementação.

O MTE disponibilizará aos Entes Executores manual de procedimentos para operacionalização do Sistema de Informações Projovem Trabalhador, bem como providenciará treinamento para os operadores do mesmo no início da execução do Plano de Implementação.

12. RECURSOS

As ações do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã serão custeadas com recursos alocados pelo MTE e com recursos de contrapartida dos Entes Executores.

12.1. Do MTE

As transferências de recursos do Ministério para os Entes Executores correrão à conta do Orçamento Geral da União, na Unidade Orçamentária 38101 – MTE, na Funcional Programática 11.366.8034.2A95.0001 – Elevação da Escolaridade e Qualificação Profissional, observada a disponibilidade orçamentária e financeira conforme a programação de execução de despesas estabelecida pelo Governo Federal.

12.2. Dos Entes Executores

Os Entes Executores deverão alocar ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã contrapartida em recursos financeiros, observado o disposto na norma vigente sobre a matéria, cuja disponibilidade desses recursos deverá ser comprovada mediante programação constante da Lei Orçamentária do Ente.

O aporte de recursos adicionais pelo Ente Executor, para pagamento de auxílio financeiro, não se considerará como contrapartida.

13. TERMO DE ADESÃO E PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

13.1. Do Termo de Adesão

O Termo de Adesão consiste na manifestação formal do Ente em aderir ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, submetendo-se, sem reserva de qualquer espécie, às normas regedoras dessa submodalidade. Esse instrumento deverá ser assinado e apresentado ao MTE uma única vez.

Nos caso em que for estabelecida pelo Ministério a necessidade de assinatura e apresentação de novo termo de adesão, o anterior deixará de ter vigência e o Ente não poderá receber novos recursos enquanto não assinar e apresentar o novo termo.

13.2. Do Plano de Implementação

O Plano de Implementação, elaborado de acordo com os critérios deste Termo de Referência, consiste no instrumento de materialização do planejamento das ações do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã propostas pelo Ente para serem executadas no âmbito da unidade federativa ou do município representado.

Diferentemente do Termo de Adesão, o Plano de Implementação deverá ser apresentado para cada novo período de execução das ações do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, podendo ser aditado dentro do período de execução.

O Plano de Implementação do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã deverá possuir o detalhamento das planilhas orçamentárias contendo os serviços a serem contratados ou prestados para a execução do objeto do Plano. Os custos apresentados pelo Ente Executor deverão ainda estar de acordo com os valores estabelecidos por rubricas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, despesas que poderão ser executadas de forma direta pelo ente ou de forma indireta mediante contratação de pessoas física e jurídica:

I – Despesas de Qualificação – contempla as despesas com a oferta de trezentas e cinquenta horas/aula de qualificação social e profissional ao custo aluno/hora médio que não poderá ultrapassar a referência de valor estabelecida pelo CODEFAT no âmbito do PNQ. Nesta rubrica estão contemplados os recursos destinados ao pagamento dos instrutores, material didático, lanche e transporte para os jovens; e

II – Despesas de Gestão e Apoio – nesta rubrica devem ser previstas obrigatoriamente as despesas com pessoal contratado, diárias e passagens, para participação nos Encontros Técnicos promovidos pelo MTE, seguro de vida e kit estudantil para os jovens, e despesas com publicidade e propaganda referente ao objeto do Plano de Implementação, podendo ainda haver previsão de contratação de outras despesas necessárias ao alcance dos objetivos e previstas no Plano, desde que o montante do custeio não ultrapasse a 15% do montante das despesas de qualificação.

A contratação de pessoal prevista nas despesas de gestão e apoio será para execução de serviços especializados, tais como: de coordenação pedagógica, de monitoramento e de inserção. Vedada a contratação de pessoal para as áreas administrativa, contábil, financeira, jurídica e gerencial.

Na contratação de pessoal, o ente deverá observar requisitos mínimos, como: currículo resumido, indicação de perfil do profissional a ser contratado, demonstração da imperiosa necessidade de tal profissional para a execução do Plano, vedada a indicação prévia de pessoal.

14. VIGÊNCIA

O termo de adesão ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã terá vigência a partir da data de assinatura pelo Ente e até que haja cancelamento do termo pelo Ministério do Trabalho e Emprego ou a pedido do Ente.

O Plano de Implementação terá prazo de execução de até doze meses, sendo suas atividades assim previstas: até quatro meses de estruturação do projeto; seis meses de qualificação dos jovens e pagamento do auxílio financeiro; e, no mínimo, dois meses de inserção de jovens no mundo do trabalho.

No Plano de Implementação em que o procedimento licitatório para contratação das pessoas jurídicas públicas ou privadas, que irão prestar serviços na qualificação social e profissional dos jovens, não tenha se iniciado até o quarto mês, a contar da data de aprovação do Plano, o Ministério do Trabalho e Emprego poderá cancelá-lo unilateralmente. O mesmo se dará para os projetos em que a qualificação dos jovens não tenha se iniciado até o sexto mês, tendo como base a data anteriormente mencionada.

15. ACOMPANHAMENTO DESCENTRALIZADO

As Superintendências Regionais de Trabalho e Emprego – SRTE executarão, em articulação com a SPPE/MTE, atividades de acompanhamento descentralizado dos Planos de Implementação, na condição de órgão de apoio na supervisão *in loco* da execução das ações do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, mantendo o Ministério do Trabalho e Emprego informado de todos os fatos que lhe sejam pertinentes.

A SPPE/MTE também poderá firmar parcerias, em regime de mútua cooperação, para auxiliá-la na supervisão do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã, incluindo atividades de acompanhamento descentralizado.

16. CONTROLE SOCIAL

O controle social do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã se dará com a participação das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, devendo os Entes Executores apresentarem seus Planos de Implementação a essas Comissões, previamente ao início da execução das atividades, para fins de conhecimento e acompanhamento.

17. DEVOLUÇÃO DE RECURSOS

Os Entes Executores do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã ficarão sujeitos à devolução de recursos, com os devidos acréscimos legais, quando:

- I – não executarem o Plano de Implementação nos termos aprovados pela SPPE/MTE;
- II - realizarem despesas não previstas no Plano de Implementação;

III – não comprovarem a aplicação dos recursos da contrapartida;

IV – verificada a evasão de jovens superior a 10% do total da meta de qualificação pactuada;

V – não cumprirem a meta mínima de inserção dos jovens no mundo do trabalho em atividade assalariada, autônoma, empreendedora, aprendizagem, ou estágio conforme estabelecido neste Termo, obriga o Ente Executor a restituir 50% (cinquenta por cento) do valor gasto na qualificação social e profissional ; e

VI – ocorrem outras situações que acarretarem prejuízo ao Erário e/ou configurem desvio de finalidade na aplicação dos recursos do Plano de Implementação.

18. SANÇÕES

18.1. Quaisquer irregularidades decorrentes do uso dos recursos ou outras pendências de ordem técnica ou legal suspenderá a liberação de recursos, fixando-se prazo de até trinta dias para saneamento ou apresentação de informações ou esclarecimentos pelos Entes Executores;

18.2 Constituem motivos para cancelamento do Plano de Implementação e/ou Termo de Adesão:

I – o inadimplemento de qualquer das cláusulas e condições pactuadas;

II – constatação, a qualquer tempo, de falsidade ou incorreção de informações em qualquer documento apresentado pelos Entes Executores; e

III – a verificação de qualquer circunstância que enseje a instauração de tomada de contas especial.

19. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes;
- Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem;
- Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, dispõe sobre a realização da modalidade de licitação Pregão;
- Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, dispõe sobre normas para licitações e contratos da Administração Pública;
- Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, aprova a Consolidação das Leis do Trabalho
- Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008, regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem;
- Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005, regulamenta o pregão, na forma eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns;
- Decreto nº 3.555, de 8 de agosto de 2000, aprova o regulamento para a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns;
- Resolução CODEFAT nº 577, de 11 de junho de 2008, estabelece o custo aluno/hora no âmbito do Plano Nacional de Qualificação – PNQ.