



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

Camila Castro Martins Pereira

**As representações de Adolescentes e Orientadores sobre suas vivências no
Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal**

Brasília-DF
Fevereiro/2012

Camila Castro Martins Pereira

**As representações de Adolescentes e Orientadores sobre suas vivências no
Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal**

Trabalho Final de Curso apresentado a Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora Prof^a Dr^a. Cláudia Valéria de Assis Dansa

Camila Castro Martins Pereira

**As representações de Adolescentes e Orientadores sobre suas vivências no
Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal**

Trabalho Final de Curso apresentado a Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Comissão Examinadora:

Profª Drª. Cláudia Valéria de Assis Dansa (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Profº Drª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Profª Drª. Maria Conceição da Silva Freitas
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, Fevereiro de 2012.

Dedico este trabalho a Deus sobre todas as coisas, razão do meu viver, sem Ele eu nada seria. Com Ele tudo posso, pude superar as dificuldades nesta trajetória, os momentos em que me faltou apoio e motivação. Com Ele posso olhar para trás e agradecer somente, ver que tudo tem um porque de ser, pois as pessoas e a hora certa Ele escolheu.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me dado tantas bênçãos, dentre elas a oportunidade de fazer parte dos estudantes do curso de Pedagogia, e pela serenidade que somente Ele pode me proporcionar para concluir este trabalho.

Ao meu esposo Francisco por toda sua dedicação e boa vontade em me acompanhar ao longo do desenvolver deste projeto.

A minha família por terem me instigado a me superar.

A minha orientadora Prof^a Claudia Valeria Dansa pela paciência e compreensão, por mostrar-me a importância do pensamento crítico e da necessidade de dedicação visando acrescentar-me novos conhecimentos.

A minha grande amiga Sandra Simões pela verdadeira amizade, pela torcida, por ter partilhado tantos momentos ao longo dessa trajetória e por continuar a caminhar comigo.

As minhas amigas Indira Balsanupho Soares, Juliana Silva Branquinho, Luana Martins Carulla, Carolina Bastos, Giselle Vileroy e Isabel Cristina Vileroy pelo amor de irmãs, pelo apoio sempre e por todas as alegrias que vivemos juntas.

E a todos aquele que de um modo ou de outro marcaram a minha vida e contribuíram para minha formação, acreditando em mim, amando-me e alegrando-se com meu sucesso.

“Tudo posso naquele que me fortalece”.

Filipenses 4, 13

“...Cristo em vós a esperança da glória”

Colossenses 1, 27

“O qual nós anunciamos, advertindo a todo homem e ensinando a todo homem em toda a sabedoria, afim de que apresentemos todo homem perfeito em Cristo; para isso é que eu também me afadigo, esforçando-me o mais possível, segundo a sua eficácia que opera eficientemente em mim.”

Colossenses 1,28-29

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é composto por três partes: No primeiro momento o Memorial, em que são descritos relatos de informações relevantes sobre minha vivência escolar – sobretudo o que influenciou na escolha acadêmica, até a trajetória universitária.

O segundo momento é composto pelo trabalho monográfico de pesquisa, no qual, a partir do relato de entrevistas realizadas com sujeitos centrais da temática abordada, se desenvolve uma análise das representações de aprendizes e orientadores do Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal, com ênfase nos aspectos pedagógicos.

O terceiro momento é constituído pelas perspectivas profissionais.

RESUMO

PEREIRA, Camila Castro Martins. **As representações de Adolescentes e Orientadores sobre suas vivências no Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal.** Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília – DF, Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 2011.

A educação é compreendida como um processo que se dá ao longo da vida, e vem sofrendo várias transformações por todo o mundo, sobretudo na era da globalização, em que passa a ser um fator estratégico nas organizações. Nesse contexto, ela ganha espaço nas organizações não-escolares, como fator relevante para o êxito do desempenho das atividades das empresas e com o intuito de contribuir com a formação de pessoas. Entretanto pouco se tem discutido sobre as dimensões pedagógicas da formação para o trabalho nesta nova configuração e sobre o papel do Pedagogo neste contexto. Este trabalho tem como objetivo analisar as vivências percebidas por alguns atores inseridos neste processo. Foram entrevistados 2 Adolescentes e 2 Orientadoras do Programa Adolescente Aprendiz - AA da Caixa Econômica Federal - CEF no intuito de analisarmos algumas representações que estes sujeitos tem sobre suas vivências neste programa, como percebem a dimensão pedagógica do mesmo, como vêem a contribuição para a visão de futuro e aptidão para o trabalho dos adolescentes e como percebem os subsídios para cumprimento da função pedagógica que devem exercer e que sugestões apresentariam para aperfeiçoar o programa. Os resultados obtidos pela análise de dados deste trabalho indicam que tanto jovens como orientadores tem do Programa uma visão positiva e ambos concluem que este ajuda o jovem a fortalecer sua auto-estima, aprender a se organizar e se colocar de forma mais profissional no ambiente de trabalho, aprender novas habilidades e refletir sobre suas opções profissionais. Os orientadores, por sua vez sentem-se motivados para participar, embora entendam que seria importante poder dedicar mais tempo ao processo. A visão dos adolescentes quanto ao processo pedagógico aponta um distanciamento do programa em termos de linguagem, motivação para os jovens e articulação dos módulos teóricos e ações práticas. Ambos os atores distinguem claramente as dimensões do Programa que necessitam de ajustes o que nos leva a pensar sobre como o Programa poderia ganhar em qualidade incorporando sugestões advindas dos participantes bem como uma possível atuação de profissionais da educação como os pedagogos na organização curricular e metodológica do Programa.

Palavras chave: Educação, Atuação Pedagógica, Trabalho, Adolescentes, Orientadores, Pedagogo.

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
I - CAPITULO I	21
1.1 Introdução	21
1.2 Objetivo Geral	22
1.3 Objetivos Específicos	22
II - CAPITULO II - REFERENCIAL TEORICO	23
2.1 O Trabalho e sua História	23
2.2 O Estado e o Trabalho	33
2.3 Educação e trabalho no Brasil	35
2.3.1 Antes dos anos 1930	35
2.3.2 De 1930 a 1950.....	37
2.3.3 Dos anos 1950 ao final dos anos 1990	39
2.3.3.1 Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA	41
2.3.4 A Educação e o trabalho nos anos 2000	44
2.3.4.1 A Educação Profissional Escolar.....	44
2.3.4.2 A Lei da Aprendizagem: Educação Profissional não escolar	46
III - CAPITULO III - METODOLOGIA	48
3.1 Construção do Método de Pesquisa.....	48
3.2 Sujeito e contexto da pesquisa.....	48
3.3 Instrumentos de coleta de dados	49
3.4 Análise e interpretação de dados	49
IV - CAPITULO IV- RESULTADOS.....	50
4.1 Descrição do programa Adolescente Aprendiz na Caixa	50
4.1.1 Os princípios do Programa	50
4.1.2 O perfil do adolescente	50
4.1.3 As condições de trabalho	51
4.1.4 O processo de capacitação	51
4.1.4.1 Conteúdo e carga horária	51
4.1.4.2 Metodologia de capacitação	52

4.1.4.3	Acompanhamento pedagógico e certificação	53
4.2	Resultados das entrevistas feitas com Aprendizes e Orientadores do Programa	54
4.2.1	Dados da primeira entrevista.....	54
4.2.1.1	Perfil.....	54
4.2.1.2	Relações com o trabalho.....	54
4.2.1.3	Processo Pedagógico	55
4.2.1.4	Visão geral do programa.....	55
4.2.2	Dados da segunda entrevista	56
4.2.2.1	Perfil.....	56
4.2.2.2	Relações com o trabalho.....	56
4.2.2.3	Processo Pedagógico	57
4.2.2.4	Visão geral do programa.....	58
4.2.3	Dados da terceira entrevista	59
4.2.3.1	Perfil.....	59
4.2.3.2	Processo Pedagógico	59
4.2.3.3	Visão geral do programa.....	61
4.3.3	Dados da quarta entrevista.....	61
4.3.3.1	Perfil.....	61
4.3.3.2	Processo Pedagógico	62
4.3.3.3	Visão geral do programa.....	63
4.4	Discussão	63
4.4.1	Diálogo com o programa a partir da análise documental	63
4.4.2	Discussão sobre as percepções dos entrevistados.....	65
4.5	Considerações finais	71
	REFERÊNCIAS	73
	PERSPECTIVAS DE FUTURO PROFISSIONAL	77
	ANEXOS.....	79

MEMORIAL

Não optei por um texto em poesia, não utilizei de metáforas, preferi relatar uma autobiografia, relacionando minha história de vida ao curso de Pedagogia, bem como ao tema escolhido para o presente trabalho.

Meu nome é Camila, nome escolhido por minha mãe, que me contou que a escolha foi inspirada pela admiração que ela tinha por uma professora da sua época de escola. Minha mãe conta que esta professora era muito carismática, inteligente e bela, de cabelos longos e muita elegância, o que a encantou.

Meu relacionamento com a educação começou no lar, como base primordial para formação de qualquer indivíduo, principalmente na infância, etapa em que a influência da família é maior, e que a presença da família normalmente é mais constante. A dependência dos responsáveis é quase absoluta, nesta fase não há independência, autonomia, pois as escolhas e cuidados são realizados pelos pais ou responsáveis. No seio familiar convivi, desde o princípio com minha mãe, pai e uma irmã que nasceu cinco anos antes de mim. Anos mais tarde nossa família foi presentada com meu irmão caçula, Marcelo, em 1997.

Nasci no dia vinte oito de junho de 1983, quando minha mãe tinha vinte e oito anos de idade e meu pai trinta e três anos. Minha mãe, desde o começo, foi minha principal educadora, pois foi quem se preocupou e se dedicou integralmente à minha educação contribuindo com a formação dos meus princípios e valores, e para a formação de meu caráter.

Minha mãe nasceu no Maranhão, em uma cidade chamada Barra do Corda, onde morou até os cinco anos de idade com minha avó materna e seus sete irmãos, dos quais apenas um é do sexo masculino. Meu avô veio para Brasília quando da construção da cidade, buscar melhores condições financeiras para oferecer para seus filhos e para minha batalhadora avó, que veio morar na cidade com ele, poucos anos depois. Aqui, minha mãe vivenciou, com sua família, momentos de dificuldade e muita luta, aprendendo desde os onze anos de idade, a conciliar estudo e trabalho. Minha mãe foi uma mulher que teve infância pobre, mas aprendeu que, em circunstância alguma, podemos abrir mão de nossos valores. Em todos os momentos minha avó materna reforçou aos seus filhos que pobres ou ricos, todos, devemos sempre respeitar ao próximo e ser honestos, e esse aprendizado foi repassado fielmente a mim. Desde minha infância, minha mãe preocupou-se que eu sempre fosse honesta comigo e com o

próximo. E que Deus é a nossa referência primeira, nosso maior exemplo. Minha família é Cristã, fui batizada aos três anos de idade em uma igreja católica, entretanto meus pais não frequentavam nenhuma igreja específica, e eu, mesmo tendo muita crença em Deus, não segui religião, nem frequentei igrejas em minha infância; entretanto, sempre tive fé na Divindade de Deus, e sempre procurei seguir os ensinamentos da Bíblia, que, em minha opinião, é o melhor e mais sábio livro existente, e Deus, o maior e mais sábio educador que já existiu, o verdadeiro Mestre.

Freqüentei o ambiente escolar desde a educação infantil. Sempre estudei em escolas particulares, e freqüentei diferentes escolas a cada ano deste período, durante o ensino infantil até atingir a primeira série do ensino fundamental, quando fui estudar em uma escola de base católica denominada Jesus Maria José, na qual estudei até a sexta série do ensino fundamental. Posso dizer que as influências para minha escolha pelo curso de Pedagogia começaram a surgir desde meu primeiro dia na escola, quando comecei a conviver diretamente com um ambiente educacional formal e a conviver com o trabalho desempenhado pelas professoras. Coincidentemente, ou talvez intuitivamente, sempre tive uma relação muito estreita com meus professores e professoras, e retribuía a relação de afeto que a maioria deles tinham por mim, respeitando-os, e admirava sobremaneira aquelas que exerciam visível amor e afinco à profissão que escolheram. Mas foi nesta escola, Jesus Maria José, que tive a primeira influência marcante em relação à Pedagogia, quando minha mãe retomou seus estudos interrompidos na adolescência, e decidi dar continuidade ao ensino médio, que na época era denominado ensino acadêmico, optando pelo ainda curso de magistério. Ela costumava me levar para acompanhá-la em seus estágios e experiências paralelas e complementares aos estudos. Eu admirava e imaginava, naquele momento, ainda de forma imatura, mas interessada, como seria o trabalho de um educador, como seria estar à frente de uma sala, liderando um grupo de tantos alunos.

Tempos depois, minha irmã, que já havia concluído o ensino médio, resolveu complementar seus estudos cursando o magistério em uma escola que oferecia o curso complementar com duração de um ano. Neste período, ela realizou estágios da primeira à quarta série do ensino fundamental, e eu percebia sua alegria e empolgação diante de suas narrativas sobre os dias em que viveu estas experiências. Segundo ela, não havia rotina, cada dia ela tinha histórias inéditas para contar, e por mais trabalhoso e cansativo que fosse, ela sempre tinha um brilho no olhar ao falar dos comportamentos diversos dos alunos, do desenvolvimento de cada um, da influência que ela percebia exercer sobre eles e de tudo que

eles também ensinavam a ela. Eu acompanhei, passo a passo, os momentos em que ela coordenava as atividades que viria a desenvolver junto aos alunos, bem como o portfólio contendo os planos de aula, os trabalhos realizados, relatórios e avaliações; um resumo de uma curta, porém brilhante, trajetória. Lembro-me com perfeição do dia em que ela se emocionou com o resultado do esforço que ela teve com um aluno que era considerado o problemático e rebelde da turma, e as professoras já estavam desacreditadas de qualquer resultado positivo advindo dele; no entanto, ela apostou em tê-lo, auxiliando-a em atividades simples tais como na organização das atividades desenvolvidas junto ao grupo, distribuição de exercícios, devolução das atividades aos alunos da classe; e desta forma, ele teve uma significativa e notória mudança, já que pôde se sentir útil, e se alegrou em sentir como é bom ser participativo, e ter o reconhecimento disto. Esta sensibilidade que minha irmã tem com as crianças e jovens sempre me encantou, e foi mais uma grande contribuição que me levaria a optar futuramente por cursar pedagogia.

Quando do término do período de estágio e conclusão do curso magistério minha irmã manteve acesa a “chama” pela educação, entretanto, se deparou com a triste realidade de uma contraditória e injusta exigência de que o profissional tenha um longo período de experiência na pretendida área de atuação para que possa ser admitido como professor(a), na grande maioria das escolas. Os estágios que ela desempenhou acrescentaram muito a ela, enquanto bagagem profissional, a experiência foi imensamente válida e relevante, todavia não foi considerada pelas escolas na qual ela tentou ter uma oportunidade de trabalho, o que a desestimulou a dar sequência à carreira de educadora. Por este e outros motivos, bem como pela afinidade que ela também já tinha com a área Jurídica, ela passou a cursar a faculdade de Direito, concluiu o curso e atualmente dedica-se ao exame da OAB – Ordem dos Advogados, conciliando com estudos voltados para concursos de seu interesse.

Minha família teve grande influência em minha escolha acadêmica, entretanto, a escolha pelo curso de pedagogia não foi minha primeira opção, pois tive muita indecisão quanto à escolha de minha carreira profissional, já que a área de saúde também despertava minha curiosidade e interesse. Eu sempre tive interesse em leituras relacionadas ao tema saúde, como alimentação, nutrição, higiene, esportes. Dentre vários temas, o que mais me despertava interesse era saúde bucal, e eu sempre busquei estar inteirada dos assuntos relacionados à higiene bucal, tais como prevenção e cuidados com a higiene da boca. Eu interagiu muito com meu dentista assistente, na época, e era tão interessada no assunto que no ano de 1995 participei de uma feira de ciências realizada na escola em que estudava, e sugeri

ao grupo do qual fazia parte neste projeto desenvolver o tema saúde bucal. Nesta ocasião eu tinha apenas doze anos, contei com o apoio do meu dentista para desenvolver este trabalho, foi ele quem me emprestou todo material para produção de nosso mural, bem como orientações a mim e a todo grupo de como falaríamos sobre o tema e sobre como realizaríamos o procedimento de aplicação de flúor. Encantei-me com o assunto, desde então, e acabei optando pelo curso de , logo após concluir o Ensino Médio. Cursei, aos dezessete anos, apenas um semestre de Odontologia na Universidade Católica de Brasília, tive muito entrosamento com a minha turma e com os professores e identificação com as disciplinas e com as temáticas ministradas, mas, infelizmente, necessitei interromper o curso por seu alto custo financeiro e por ser em período integral, o que aumentava as despesas e ainda inviabilizava que eu pudesse trabalhar e contribuir com o pagamento dos altos valores das mensalidades. Na época fiquei chateada com essa limitação, mas hoje, depois de amadurecer um pouco, compreendo que foi melhor para mim, que era meu destino, pois algumas portas novas seriam abertas, e eu acabei percebendo que, na verdade, não tinha uma real paixão pela profissão de Dentista, o que prevalecia era uma vaidade pessoal, eu gostava de conhecer o assunto para ter como cuidado pessoal, como aliado da estética oral e da saúde, e não necessariamente com uma profissão.

Ao interromper o curso de Odontologia fiquei sem saber o que faria daí por diante, desorientada, porém, certa de que deveria passar em algum curso na UnB – Universidade de Brasília, não sabia exatamente qual, mas já tinha uma idéia de por que poderia vir a optar. Eu sabia que o processo seletivo era difícil, e que a concorrência era grande. Tentei o primeiro vestibular para Odontologia, pois, nessa época, eu ainda estava muito confusa, e não fui aprovada neste vestibular.

Em minha segunda tentativa no vestibular da UnB escolhi o curso de Comunicação Social, por influência das pessoas próximas a mim que acreditavam que eu teria o dom, pois segundo elas, sou muito extrovertida e comunicativa. Porém quando tenho que me apresentar publicamente a situação muda completamente, eu já não tenho a mesma espontaneidade e desenvoltura que tenho quando estou em uma situação informal, descontraída. Na verdade, dependendo do tipo, a exposição me incomoda, porque sou uma pessoa muito descontraída e brincalhona, mas falar em público em situações formais, até hoje, não é algo que me faça sentir à vontade. E como não desejo trabalhar nos bastidores das empresas de Comunicação, seja como Editora, Redatora ou mesmo trabalhar com Comunicação Visual, agradeço a Deus por não ter sido, desta vez, aprovada.

Passei por mais um período de reflexão, recordando dos momentos em que a profissão de professor me despertou curiosidade, da influência da minha mãe e da minha irmã, das professoras que admirei, da satisfação que senti em uma época que experimentei dar aulas de reforço e, sobretudo, ao ver os bons resultados surtirem efeito, e então, resolvi prestar vestibular para cursos acadêmicos de licenciatura; o primeiro foi o curso de Letras, em língua portuguesa, e não fui aprovada por não ter obtido média suficiente na disciplina química. Fiquei chateada, já estava ficando desestimulada com os vestibulares da UnB, então decidi interromper os estudos em cursinhos pré-vestibular, mas mesmo assim fiz a inscrição do vestibular do segundo semestre do ano de dois mil e quatro, não muito otimista, mas apostei, indecisa entre o curso de Letras e Pedagogia, e acabei decidindo por me inscrever para o vestibular do curso de Pedagogia – Noturno, ficando mais otimista depois de conversar com uma funcionária do Cespe – Centro de Promoção e de Seleção de Eventos, no momento da inscrição. Ela havia cursado Pedagogia, e relatou ser um curso ideal para quem tem afinidade por assuntos relacionados à educação. Ela relatou, ainda, que no curso de Pedagogia há a possibilidade de ter conhecimento amplo e diversificado, e tem contribuição, assim como contribui, de/para várias áreas do conhecimento. Eu acabei decidindo pelo curso Pedagogia, mas devido às tentativas anteriores terem sido frustradas, desta vez eu relaxei um pouco, me preocupei menos, não tive muita ansiedade com a divulgação do resultado final deste vestibular, como tive ante a divulgação do resultado de vestibulares anteriores. No entanto, foi nesta ocasião que fui aprovada, e minha alegria foi imensa, a primeira pessoa para a qual dei a notícia foi minha mãe que chorou e se emocionou de alegria, pois sabia o quanto desejávamos este acontecimento. Mesmo que desestimulada, sem dúvida, eu queria muito ter esse resultado. Como tudo na vida, eu batalhei para conseguir alcançar esse objetivo. De certa forma, os objetivos nesta vida que enfrentamos dificuldade para alcançar são os que nos fazem amadurecer e saber o valor de uma vitória alcançada.

A partir do dia em que tive conhecimento de minha aprovação fiquei imaginando como seria ingressar na UnB, esta tão sonhada Universidade. Contatei, então, uma amiga que cursava Psicologia na UnB e a convidei para me acompanhar e me apresentar o Campus da Universidade de Brasília quando eu fosse levar a documentação necessária para formalizar a matrícula no primeiro semestre do curso, e ela aceitou entusiasmada. Eu adorei esse passeio pois pude conhecer a estrutura da UnB, que é completamente diferente de todas as escolas que eu havia estudado, diferente também da Universidade Católica na qual estudei por pouco tempo. Verifiquei que a UnB tem um ambiente muito diversificado, cercada de área verde e

muita tranquilidade. No dia da matrícula já pude conhecer alguns alunos veteranos da Faculdade de Educação que estavam dando suporte na matrícula dos calouros que ali estavam, já que uma realidade para os alunos da UnB é que a matrícula é um momento inicialmente difícil, pois a grade curricular é aberta; é um momento de selecionar as disciplinas afins em conformidade com a oferta e com os horários, tanto obrigatórias como optativas, como também de fazer um horário compatível com a rotina de vida. Novos termos e procedimentos são apresentados, o que faz da primeira matrícula um momento de ansiedade, em que o auxílio dos alunos veteranos é mesmo indispensável. Depois de persistir para compreender todo esse processo e conseguir confirmar minha matrícula, bem como solicitar algumas disciplinas optativas de interesse, saí da Faculdade de Educação ansiosa pelo primeiro dia de aula. Eu estava louca para conhecer as pessoas que comporiam a turma daquele semestre, bem como os professores e disciplinas. Senti aquela sensação gostosa de novidade, novos horizontes se abrindo e a sensação desse acontecimento iminente me entusiasmava.

Eis que chegou o primeiro dia de aula. Lembro-me perfeitamente de todos os detalhes, lembro-me do meu sentimento, da primeira pessoa com quem tive contato, foi uma garota de nome Estéphy, uma paulista descendente de italianos que veio para Brasília para estudar, e infelizmente viria pouco tempo depois a abandonar o curso de Pedagogia, e por outro lado, iria felizmente realizar seu desejo de mudar-se para a Europa com o noivo. Foi uma amiga importante que me acompanhou neste primeiro semestre, um dentre todos em que fui muito feliz. Conheci muitas pessoas especiais neste curso. Desde o primeiro momento adorei a energia da turma do primeiro semestre. A partir dali surgiriam inúmeras amizades que levarei por toda a vida. Começou um ciclo que jamais se encerrará, pois, mesmo depois da conclusão do curso, eu e todos os alunos daquele semestre levaremos o aprendizado, as memórias, as amizades, os personagens, as histórias, o amadurecimento, as alegrias, tristezas, poucas perdas e tantos ganhos; levaremos, sem dúvida mais alegrias que tristezas, apenas algumas tristezas inerentes a vida, e sobretudo, muitas vitórias e portas abertas.

No primeiro semestre cursei, dentre várias disciplinas obrigatórias e optativas do currículo do curso, a disciplina Projeto I. Nela, como nas demais, pude conhecer um pouco a respeito do novo currículo do curso de Pedagogia, sobre a Faculdade de Educação, bem como começar a ampliar meu conhecimento sobre o significado da Pedagogia, do papel do Pedagogo, das inúmeras possibilidades de ação do mesmo e dos diversos cenários de possível de atuação.

Realizei no segundo semestre do curso de Pedagogia, a disciplina Projeto II - mesmo não sendo uma disciplina obrigatória, e outras selecionadas, pois queria ter um direcionamento melhor para minha trajetória ao longo do curso. Nestas disciplinas pude conhecer com mais detalhes os assuntos introduzidos no primeiro semestre e no projeto I, sobretudo em relação às diversas propostas dos projetos disponíveis na Faculdade de Educação. Construí o meu primeiro Portifólio e concluí a disciplina Projeto II motivada a dar sequência ao Projeto seguinte.

Realizei, na sequência o projeto III, nas fases A, B e C, em Economia Solidária. No início desta etapa tive aprendizagem teórica dos princípios solidários do Cooperativismo, que posteriormente vivenciei na prática, podendo internalizar e sistematizar, desta forma, parte dos conceitos que adquiri sobre educação e sociedade. Aprendi que os princípios solidários do Cooperativismo são possibilidades de transformações sociais e de mudanças, que têm potencial para combater a desigualdade social, a marginalidade e o desemprego.

Paralelamente aos esforços para ingressar na Universidade também apostei em um concurso para a Instituição Financeira Caixa Econômica Federal, concorrendo ao cargo de Técnico Bancário. Não era uma oportunidade ligada à educação, a princípio, mas era uma ótima oportunidade profissional. Conseguir uma boa oportunidade de emprego sem experiência profissional anterior no currículo é muito difícil. Vivenciei esse dilema na prática, pois busquei incansavelmente uma oportunidade de emprego e não obtive êxito, o que me impulsionou ainda mais a apostar nesta possível oportunidade. Realizei minha matrícula em um curso preparatório para concursos e me dediquei com afinco. Foi um período muito marcante em minha vida, pois eu passava por problemas de ordens diversas, dentre eles de saúde. Passar nesse concurso foi algo que eu almejei intensamente. Mesmo estando sob recomendações médicas de repouso, passando mal com constância, até mesmo em sala de aula, sendo levada em uma destas ocasiões diretamente do cursinho para o hospital, não desanimei, e por um bom e justo motivo, fui persistente e compareci às aulas, até mesmo após este ocorrido em que o médico recomendou-me repouso absoluto, pois só eu sabia o quanto era importante estar lá. Dias depois, o esperado resultado chegou, Deus olhou por mim, presente de Deus em minha vida, fui aprovada no referido concurso. Chorei muito, chorei de alegria, emocionada diante da consciência do valor dessa dádiva em minha vida neste momento em que eu tanto precisava. No momento em que tomei conhecimento do resultado do concurso eu estava na sala de estar da minha casa, minha mãe estava deitada no sofá ao meu lado dormindo, era madrugada, e eu não acreditava no que estava acontecendo. Digitava

inúmeras vezes meu nome para certificar de que não se tratava de um equívoco e de que eu não estava delirando. Ajoelhei, agradei a Deus, despertei minha amada mãe que tanto torcia por mim e colaborou para este resultado, e compartilhei com ela tamanha alegria. Eu, que ainda estava com uma severa anemia, conseqüente do problema de saúde que eu tinha naquele momento, encontrei energia para pular e vibrar. Foi um momento de muita felicidade e emoção tanto para mim quanto para minha mãe. Passar num concurso público é algo que alegra qualquer indivíduo, pois é o ideal de inúmeras pessoas, e normalmente, é um objetivo de difícil alcance. Para mim, o momento em que esta dádiva se deu tornou este acontecimento muito mais especial, digamos, fundamental. Ainda me emociono ao escrever, como se tudo que relato se passasse agora, é um filme muito emocionante que se passa em minha mente. Eu tive e tenho absoluta gratidão a Deus pela dignidade que este trabalho na Caixa Econômica Federal me proporcionou. Mesmo muito feliz não fiquei acomodada esperando o dia da nomeação, que não tinha previsão. Busquei oportunidades na área da Educação, e, como a falta de experiência dificultava essa realização, apostei em estágios. O primeiro deles foi como dinamizadora na academia Express Fitness Club, no setor Sudoeste, local em que experimentei, pela primeira vez, a sensação de poder aprender a ter compromisso, disciplina, pontualidade, dedicação. Trabalhei durante seis meses monitorando as crianças da academia, foi uma troca muito positiva. Fui muito feliz neste local, me apaixonei pelo trabalho com as crianças e vi o reconhecimento que os pais tiveram pelo trabalho desempenhado por mim, o qual eu buscava desempenhar da forma mais criativa possível. Posteriormente me candidatei e fui imediatamente contratada como estagiária em uma escola de educação infantil, a Maplebear, na qual atuei como professora volante, dando suporte em todas as salas de aula da escola. Foi uma experiência também significativa em que vivenciei com plenitude a importância da troca, do conviver coletivo, da parceria em educação, da afetividade, do amor nas relações pedagógicas, da intersubjetividade, do respeito às diferentes culturas e do diálogo.

Paralelamente às atividades relacionadas acima eu cursava na Faculdade as duas fases do projeto IV, simultaneamente. A primeira fase do projeto era na área de Educação Infantil, enfatizando a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças nesta etapa, tendo em vista a experiência que vivenciei ao longo do período em que atuei como estagiária e aproveitando as constatações que pude verificar nestas situações. Ao passo que a segunda fase do projeto era em EJA – Educação de Jovens e Adultos, assunto que me despertou interesse depois de cursar outra disciplina relacionada à Educação de Adultos. Neste período

eu aproveitava a lacuna em minha grade horária nas sextas-feiras, no período noturno, para vivenciar, em sala de aula, situações educativas neste campo educacional.

Vários aspectos me chamaram atenção e foram abordados no relatório desta fase do projeto IV, porém, um deles me encantou em demasia, a constatação de que quase todos os alunos da classe observada tinham interesse absoluto e real dedicação aos estudos. Conforme verifiquei em conversas que estabeleci junto a alguns alunos e pude constatar pela história de vida de alguns deles. Tal responsabilidade se deve a consciência que eles têm da importância da educação em nossas vidas.

Eis então que chegou o grande momento de iniciar meu trabalho como Economiária na Caixa Econômica Federal, no dia seis de novembro do ano de 2006. Foi um momento incrível, passei por uma semana de integração e na segunda semana após a nomeação fui lotada diretamente na Matriz da Caixa Econômica, em uma Gerência Nacional denominada GEARP – Gerência de Canais Físicos e Parceiros, aonde trabalhei em uma equipe denominada CNI – Coordenação Nacional de Implantação, na qual fiz parte do processo de internalização das Loterias Caixa. Aprendi muito sobre o Negócio Loterias, porém, uma inquietude surgiu em mim quando eu soube de uma oportunidade na SUDHU – Superintendência de Desenvolvimento Humano e Profissional. Esta Superintendência gerencia processos relacionados à Educação, a está vinculada às Gerências de Educação Corporativa e Desenvolvimento Humano e Profissional. A oportunidade que surgiu nesta área era para assumir o cargo de Secretária Executiva junto ao Superintendente deste setor, e, mesmo sabendo que eu não desenvolveria projetos diretamente ligados a educação, assim como os Analistas das gerências vinculadas, quis assumir o cargo, pois teria maior contato, mesmo que indireto, com os assuntos de cunho educacional, e estaria, de certa forma, interada com os projetos das Gerências. Por obra do destino, assim que assumi o cargo, um novo Adolescente Aprendiz foi contratado para a referida Superintendência e, na ocasião, eu manifestei interesse em ser sua orientadora. A área Centralizadora de Recursos Humanos aprovou minha solicitação, e, desta forma, assumi a função de Orientadora, daí viria total inspiração para a escolha do tema do presente trabalho. Esperei ansiosamente pela chegada do adolescente aprendiz, que eu não sabia se seria um menino ou uma menina. Dois dias depois do recebimento do comunicado de minha habilitação como Orientadora um adolescente do sexo masculino se apresentou. Me esforcei bastante para desenvolver um bom trabalho com ele, me dediquei, pesquisei mas, infelizmente, depois de inúmeras faltas não justificadas e do descumprimento de várias normas, ele manifestou não ter interesse em continuar. Senti muito

por saber que ele estava tendo problemas familiares e na escola, desestimulado em persistir e progredir. Convidei a Assistente Social da Entidade Social vinculada a Caixa, que o encaminhou para este posto, para buscarmos uma solução para o caso, e tentar ajudá-lo como pudéssemos, mas não logramos êxito, já que, infelizmente, a mãe dele não quis colaborar conosco e ele continuou manifestando o mesmo comportamento desinteressado, e então, a Assessora do Superintendente, tomando conhecimento desta situação, requisitou-me a solicitar formalmente o desligamento do mesmo junto à empresa. Foi uma ordem difícil de ser cumprida, mas fiz o que estava a meu alcance, e dependeria da vontade de ambos. Por mais que eu fizesse por ele, pois eu sabia que ele era carente e necessitava, ele não demonstrava comprometimento, e, infelizmente, declarou por diversas vezes não ter vontade de continuar fazendo parte do Programa Adolescente Aprendiz. Como eu não poderia obrigá-lo a lutar por seus objetivos, podendo tão somente aconselhá-lo, e meus conselhos não o sensibilizaram significativamente, o resultado foi seu efetivo desligamento. Hoje, entendo que continuar participando do programa não era um objetivo dele naquele momento.

Solicitei à Centralizadora de Recursos Humanos da empresa um novo processo de seleção para contratação de outro Adolescente Aprendiz, e poucos dias depois a Instituição encaminhou uma garota. Ela era moradora de Samambaia, estudava em período noturno. Reservada, mas com muita iniciativa, ela colaborou muito para o desenvolvimento das atividades em que estava envolvida, o que lhe permitiu um desenvolvimento exemplar desde o início. Foi uma gratificante, porém curta experiência. Eu era responsável por acompanhar seu ponto, delegar tarefas, incentivar o estudo dos módulos, mas a maioria das informações que eu prestava eram relacionadas à sua rotina de trabalho. Devido a nossos horários serem divergentes, eu não podia dar a atenção necessária, então solicitei ao gestor transferir a função de Orientadora para uma funcionária da equipe que trabalhasse no mesmo período que ela e pudesse acompanhá-la melhor, pois passávamos pouco tempo juntas e eu não estava contente por não estar exercendo o papel de Orientadora como eu gostaria.

Atualmente eu não me candidataria a exercer novamente esta função, devido à rotina de trabalho que tenho, pois a mesma depende de tempo e dedicação. Mas tenho pretensão futura de, na ocasião em que tiver uma rotina de trabalho mais equilibrada, manifestar meu interesse em desempenhar novamente tal função. Ao longo do tempo em que exerci a função de Orientadora de Adolescentes Aprendizes busquei desempenhá-lo com responsabilidade e dedicação, o que possibilitou verificar minha afinidade com o assunto e que me estimulou a realizar o presente projeto e refletir sobre ele neste trabalho de monografia.

CAPÍTULO I

1.1 Introdução

É a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelece a consciência humana. O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo integrado no qual o ser humano faculta, regula e controla a sua forma material com a natureza através de sua atividade... Ao atuar sobre a natureza externa a si, modificando-a, o ser humano modifica simultaneamente sua própria natureza.

A busca por sobrevivência confere ao ser humano a possibilidade da obtenção de uma relação de identidade no meio profissional, como também de auto estima que pode ser adquirida com a responsabilidade de lutar para sobreviver. Essa necessidade pode se manifestar em diversos momentos da vida do individuo, pode ser percebida precocemente, como exemplificaremos ao longo do presente projeto. As conquistas decorrentes do avanço tecnológico trouxeram a sociedade uma realidade de desigualdade em que poucos foram privilegiados fazendo emergir a necessidade de buscar cada vez mais cedo um espaço no mundo do trabalho.

Atualmente muito se fala sobre programas profissionais de aprendizagem que promovam capacitação de adolescentes para concorrerem ao mercado de trabalho, por meio de diversas modalidades de treinamento para atingir tal objetivo. As organizações cada vez mais têm adotado essa forma de educação, que vem influenciando segmentos diversos da sociedade. Devido a CEF – Caixa Econômica Federal ser uma instituição de notoriedade e, conseqüentemente, exercer grande influencia sobre a sociedade brasileira, faz-se relevante uma abordagem sobre seu papel diante de tais programas profissionais de aprendizagem, mais especificamente diante do Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal.

Neste sentido, torna-se relevante compreender aspectos envolvidos no Programa Adolescente Aprendiz dessa empresa, seus objetivos, os atores, o desempenho desses atores neste contexto educacional e as perspectivas que o programa oferece. Assim, neste trabalho estaremos analisando o programa a partir de sua leitura e pela fala de alguns dos seus atores.

1.2. Objetivo Geral:

Analisar as representações que adolescentes e orientadores têm do programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal como processo pedagógico e a influência que este exerce sobre a vida profissional do adolescente aprendiz.

1.3. Objetivos Específicos:

- Descrever analiticamente o texto do Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal;
- Analisar como os adolescentes enxergam os processos e vínculos pedagógicos do programa e seu sistema de avaliação e as mudanças sentidas por eles na sua relação com o mundo trabalho a partir da participação no Programa;
- Analisar as representações dos Orientadores sobre o Programa AA e suas motivações para participar do mesmo;
- Sistematizar as sugestões apontadas para melhoria do Programa e apontar sugestões sobre aspectos do Programa merecedores de novas pesquisas.

Capítulo II REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Trabalho e sua História

Segundo Marx & Engels (1983), o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que, condicionado por sua organização corporal, passa a produzir seus meios de vida, produzindo indiretamente, desta forma, sua própria vida material.

Demerval Saviani (2007) afirma que “descobre-se o que o homem é na sua existência efetiva, nas contradições do seu movimento real, e não numa essência externa, pois é no que produzem e no modo como produzem que os homens manifestam sua vida, mostram o que são.”

Podemos dizer que, nas origens, a relação existente entre a educação e o trabalho era uma relação de identidade, em que os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, relacionando-se uns com os outros, lidando com a natureza; os homens educavam-se e educavam as novas gerações em um contexto no qual o verdadeiro processo de aprendizagem era estabelecido pela experiência, no desenvolvimento de formas resultantes da produção da existência. A educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade. Aqueles conhecimentos experimentalmente corroborados eram transmitidos às novas gerações, visando à continuidade do grupo humano. Desta forma, os homens educavam as novas gerações ao passo que se educavam, não havendo divisão em classes, caracterizando o chamado “comunismo primitivo” vivenciado pelas comunidades primitivas, onde a educação identificava-se com a vida; era a prática pela qual o ser humano exercia suas faculdades e habilidades, expressando sua essência, desenvolvendo e aprimorando suas potencialidades.

Saviani (2007), explica que na Antiguidade, tanto grega como romana, o modo de produção era caracterizado como modo de produção escravista, em um contexto em que se contrapunha, de um lado, a aristocracia - que detinha a propriedade privada da terra, vivendo do trabalho alheio; e de outro lado, os escravos - não proprietários que tinham a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a se si mesmos e ao dono da terra.

Conforme o mesmo autor, a educação sofreu divisões conseqüentes desta divisão dos homens em classes. A partir do escravismo antigo, a educação, que antes era plenamente identificada com o próprio processo de trabalho, dividiu-se em duas modalidades de

educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter militar ou lúdico; e a outra para classe não-proprietária, assimilada ao próprio processo de trabalho, identificada como a educação dos escravos e serviçais.

O processo de institucionalização da educação, correlata do processo de surgimento da sociedade de classes, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Foi neste momento que se originou a escola, quando a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer e de tempo livre passa a organizar-se de forma escolar, contrapondo-se a educação da maioria, que continua a coincidir com o processo do trabalho.

A passagem entre Antiguidade e a Idade Média na Europa caracterizou o começo da formação do mundo feudal, quando surgiram formas descentralizadas de poder.

A sociedade feudal era dividida em três grandes ordens. O clero, cujos integrantes cuidavam da fé cristã. A nobreza, que era composta por responsáveis pela guerra e pela segurança. Os servos, ordem composta pelos indivíduos que trabalhavam para sustentar toda população.

Servos e escravos tinham realidades diferentes. O servo tinha o direito à sua vida, garantia que o escravo não conhecia, pois podia até ser morto pelo amo. Além disso, ainda que entregasse grande parte da colheita ao senhor, o servo produzia sua própria economia. Entretanto, a condição de exploração de ambos era semelhante. Os servos ficavam à mercê de circunstâncias quase tão cruéis quanto as enfrentadas pelos escravos.

Apenas os filhos dos nobres estudavam, pois a educação era para poucos, sendo influenciada pela Igreja, que ensinava as doutrinas religiosas, o latim e táticas de guerras. Maioria da população medieval não tinha acesso aos livros e era analfabeta.

No final da Idade Média começou a transição do modo de produção feudal para o pré-capitalista, impulsionada pelo crescimento do comércio, pela expansão das cidades e pela inserção de uma economia monetária; caracterizando, nesta fase, o início do desaparecimento do servilismo; quando os servos passam a ter maiores oportunidades para desenvolver suas habilidades para o artesanato, abandonarem o campo e partir para as cidades.

A Idade Moderna é o momento em que aparecem mudanças significativas, surgindo as empresas familiares, que vendiam uma singela produção artesanal, resultado do trabalho de toda família. Dada esta nova forma de organização do trabalho, começa a delinear-se a definição da idéia de empregabilidade.

Entram em cena as corporações de ofício que eram o agrupamento de artesãos do mesmo ramo em uma certa localidade, unidos pela luta de seus direitos “numa espécie de irmandade que tomava conta dos membros em dificuldade” (MENEGASSO, 1998, s.p.). A organização destas corporações era rigidamente constituída por mestres (cargo hierarquicamente mais elevado), companheiros (ou jornaleiros) e aprendizes. Esta organização visava garantir os privilégios dos mestres e controlar a concorrência e o mercado. Tal idéia de igualdade submergiu com o decurso do tempo, justificando, neste contexto, a existência de luta entre corporações que adquiriram dimensões graves, levando a crise, posterior declínio das corporações e definitiva extinção na segunda metade do século XVIII, conseqüente da existência de inúmeras rebeliões, da intensificação do comércio e da perspectiva revolucionária advinda da Revolução Francesa.

A nova mentalidade revolucionária insere a idéia de que é necessário fortalecer a indústria e a produtividade visando a maximização do rendimento através da máxima exploração do trabalho humano. A partir daí, no final do século XVIII, emerge a ideologia que veio a ser a essência da Revolução Industrial, da não ingerência do Estado no campo social e econômico, numa nova ordem burguesa que preconiza a liberdade de contrato e de empresa.

Conviveram nesta época, paralelamente, o artesanato – manufatura, e a indústria – maquinofatura. No primeiro, o produtor era proprietário dos meios de produção: matéria-prima, instalações e ferramentas. Todas as etapas da produção eram realizadas pelo próprio artesão em sua casa, ou por ele juntamente com sua família. Com o tempo ele passou a contratar outros artesãos para aumentar a produtividade, designando uma etapa distinta da produção para cada trabalhador, impulsionando, assim, o nascimento de fábricas com seu quadro composto por trabalhadores assalariados, nas quais não havia controle sobre o produto do trabalho realizado. Já no segundo, as máquinas eram o eixo central das atividades, regime pelo qual o trabalhador estava submetido, sendo gerenciado diretamente pelo empresário; consolidando neste momento a Revolução Industrial. A mão-de-obra humana foi substituída gradativamente pelas máquinas levando à poluição ambiental e sonora ao crescimento desordenado das cidades e conseqüente aumento do desemprego. O consumo foi incitado pela rápida produção e pelo barateamento dos preços, viabilizado pela eficiência promovida pela maquinofatura.

A Revolução Industrial fortaleceu o sistema capitalista – Capitalismo Industrial – entretanto o capitalismo iniciou-se com as expansões marítimas européias, desde as grandes

navegações, quando a nobreza e os comerciantes – burguesia mercante – procuravam riquezas, tais quais: prata, ouro, matérias-primas e especiarias. O objetivo principal deles era o acúmulo de capital e de riqueza; destacando-se, nesta conjuntura, a substituição do sistema de troca pela moeda, o fortalecimento das desigualdades sociais, as relações bancárias e a busca de lucros utilizando mão-de-obra assalariada.

Um aspecto importante da Revolução Industrial foi o progresso das comunicações e do transporte impulsionados pela invenção do rádio, telegrafo e do avião, bem como pelo surgimento das estradas de ferro, pela utilização do aço como matéria prima e pela utilização de novas fontes de energia tais como: os derivados de petróleo e a eletricidade. Foi neste momento que ocorreu o advento de organizações multinacionais paralelo à consolidação do capitalismo.

Além de fortalecer o sistema capitalista, a Revolução Industrial também solidificou suas raízes em diversas regiões do mundo, sobretudo na Europa e na Inglaterra; o aumento da margem de lucro deveu-se à aceleração da produção relacionada à substituição dos artesãos por máquinas, tal mudança proporcionou benefícios à população e por outro lado prejuízos como: as más condições de trabalho, os acidentes nas máquinas, os baixos salários e o desemprego.

Face à consolidação da industrialização como atividade econômica básica, quando buscava-se o aumento da produtividade, da especialização e da diversificação da produção industrial, proliferaram-se estratégias cada vez mais agressivas visando aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir os custos de produção e transporte etc; levando ao mais cruel estágio e controle sobre o trabalho humano empregado na produção, tido, cada vez mais, como simples “ingrediente” dos processos produtivos, que passaram a ser realizados, naquele momento, em lugares especialmente determinados para tal. (PINTO, 2010).

Estudiosos, então, se debruçaram sobre estas questões tendo em mente a construção de sistemas de organização cujos objetivos eram o aperfeiçoamento da qualidade e diminuição do tempo gasto na realização de tarefas complexas, para que fosse proporcionado o aumento da produtividade, ou seja, dos lucros empresariais.

Ao final do século XIX, Frederick Taylor destacou-se dentre eles, divulgando princípios com uma estrutura estritamente técnica, cuja aplicação no plano prático avançou com assustadora velocidade, vindo conformar a base de toda a estrutura organizacional na qual se alicerça grande parte de nossas atividades atualmente. A especialização extrema de

todas as atividades e funções era idéia fundamental desse sistema de organização. Uma especialização que perfazia o traçado de todas as ferramentas de trabalho utilizadas em cada atividade, de todos os movimentos executados por quem os manejava em cada instante, de todas as operações intelectuais necessárias a tal e, conseqüentemente, de todos os traços comportamentais exigidos naquela condição especial em que o trabalhador era colocado. (PINTO, 2010).

A escolha de cada um desses elementos por parte dos trabalhadores encerra-se a partir do momento em que é implementado o sistema: por meio de fichas de instrução que continham as quantidades, os meios e os possíveis resultados passíveis de serem esperados pela administração, tudo era passado na forma de ordem, junto a um treinamento sobre como tais ordens deviam ser cumpridas. A exigência de aprendizagem dos trabalhadores para cumprir suas funções foi sensivelmente reduzida por essa definição formalmente rígida; o que possibilitou o emprego de pessoas cuja experiência e conhecimento técnico não ultrapassassem as exigências dos postos a serem ocupados. Reduzia-se, assim, o tempo requerido para treinamento para atividades nas quais a empresa determinaria o tempo para cumprimento das atividades pelo trabalhador, e se encarregaria da rápida substituição dele no caso de falhas, tendo em vista que suas qualificações eram estáticas e predefinidas.

A metodologia de Taylor predominou insistentemente ao longo do século XX, percorrendo grande parte das cadeias produtivas, possivelmente pela sua universalidade de aplicação e por sua simplicidade teórica. Seus elementos formaram a base conceitual e prática para implementação das experiências de Henry Ford, no sistema fordista de organização do trabalho. Em sua fábrica de automóveis na cidade de Detroit em 1913, quando Ford construiu sua linha de montagem em série, expandiram-se os conceitos tayloristas pelo mundo afora, durante as duas guerras mundiais.

Se, com a expansão do sistema taylorista, a divisão de atividades entre diversos trabalhadores, limitados a elas dentro de funções específicas já estava bastante avançado nas indústrias; a novidade introduzida por Ford, com a linha de produção em série, foi a colocação do objeto de trabalho num mecanismo automático que percorresse todas as fases produtivas, sucessivamente, desde a primeira transformação da matéria-prima bruta até o estágio final. Diversas atividades de trabalho aplicadas à transformação de insumos ou matérias-primas foram distribuídas ao longo desta linha entre diversos operários fixos em seus postos, após suas intervenções terem sido subdivididas em tarefas cujo grau de complexidade foi elevado a máxima simplicidade.

A idéia fundamental do sistema taylorista/fordista era elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação em que o operário repete movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto. A intervenção criativa dos trabalhadores na concepção do processo produtivo era praticamente nula, pois estes ficavam fixados num mesmo ponto de produção em tempo integral, com todas as ferramentas e instrumentos necessários ao alcance das mãos, de maneira que fosse possível trazer automaticamente e numa cadência exata, à sua frente, o objeto de seu de trabalho.

Por meio de tal simplificação, o sistema tinha a finalidade de impedir qualquer abstração conceitual sobre o trabalho, contudo, era valorizada a capacidade do indivíduo de abstrair-se de sua própria vontade durante um longo período de tempo de sua vida.

Nos anos de 1970 o sistema taylorista/fordista, sob o qual a produção industrial de maí parte dos países do mundo estava organizada, tornou-se uma “camisa de força” para o crescimento; consequência das novas condições de mercado, o que fez emergir especial interesse por experiências alternativas em termos da produção industrial e da organização do trabalho. O mais ousado e polemico sistema de organização foi toyotista, desenvolvido desde 1950 na Toyota Motor Company, no Japão, cuja a organização tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais precisas e rápidas que as demais, vinculada a preservação de uma empresa mais flexível. Objetivo este que era a flexibilização das relações de trabalho, os mercados de consumo e trabalho, do controle da iniciativa privada pelo estado, e das barreiras comerciais. (PINTO, 2010).

O toyotismo surgiu no Japão, no contexto após a Segunda Guerra Mundial, num período em que, mesmo tendo um mercado interno que visava o consumo de quase todos os tipos de bens e serviços, propício a busca de inovações, por outro lado, era caracterizado pela pequena expansão da demanda e por um crescimento econômico lento. Seu criador foi o engenheiro industrial da Toyota Tiichi Ohno.

Este sistema tinha por finalidade agregar no mesmo posto de trabalho máquinas de diferentes finalidades, o que permitiria a concentração de diferentes funções de trabalho no mesmo local, em que se operavam várias máquinas pelo mesmo trabalhador. Tal fusão de várias funções e atividades conferiu ao trabalho o aspecto de “multifuncionalidade” e aos trabalhadores por elas responsáveis o aspecto de “polivalentes”. A polivalência e a automação garantem a esse regime a capacidade de obter uma capacidade produtiva flexível por meio de

um controle de qualidade minucioso e uma distribuição de funções que permite a cada trabalhador abranger uma totalidade de metas em pouco tempo.

Ao mesmo tempo em que o trabalho se organiza por uma lógica “científica” a relação entre a educação e o trabalho produtivo também se modifica, quando a produção se rende ao mercado a partir do advento do capitalismo, que passa a ditar as regras sobre teorias, idéias, valores, instituições, das quais a escola passa a ser um espaço de produção e reprodução de ideologias, atitudes, conhecimentos que explicam o novo modo de produção; pois o mercado toma para si o aparelhamento da produção e suas relações de trabalho e capital afetando diretamente a educação que passa, ela mesma, a funcionar como uma linha de montagem.

Com as mudanças nas estruturas e modelos de educação conseqüentes das citadas mudanças de capital e produção, disseminaram-se, então, as escolas de Artes e Ofícios, nas quais as técnicas passaram a ser disseminadas sistematicamente com a finalidade de capacitar as gerações futuras para a continuidade dos ofícios. A mão-de-obra deveria estar apta a atender à demanda emergente, servindo a maior produção de bens de consumo.

Surgiu, neste contexto, uma nova proposta educacional que passou a ser denominada pedagogia tecnicista ou processo tecnicista. Partia-se do pressuposto da neutralidade científica e das premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. Sendo assim, passou-se a defender a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 2007). Essa foi uma conseqüência do que ocorreu no trabalho fabril. A sociedade alterou sua forma de trabalho passando do modelo artesanal para o modelo industrial.

Tal educação atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo cujo interesse é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, no qual valoriza-se a tecnologia e não o professor. O professor passou a ser um mero especialista, sendo, apenas, uma ligação entre o aluno e a verdade científica.

Durante o regime militar no Brasil, esta pedagogia tecnicista ampliou-se para todo o ensino médio e a prática escolar tinha como função especial adequar o sistema educacional com a proposta política e econômica do regime, preparando, assim, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho. O espírito crítico e reflexivo foi banido das escolas, nesse período. O ensino assumiu o papel de motivador através do uso de reforço das respostas que se deseja obter, sendo o conteúdo as informações objetivas que pudessem proporcionar, ao término do processo, a devida adaptação do indivíduo ao trabalho.

Desde o início do século XX com a implementação das grandes corporações financeiras, do sistema bancário e do mercado globalizado desenvolveu-se o capitalismo

monopolista-financeiro que, até os dias de hoje está em total atividade. Na globalização ocorre a transferência e circulação de valores em tempo quase real que mantém um comércio ativo de grandes proporções, vendendo os produtos produzidos pelas empresas em diversas partes do mundo, numa economia de mercado, o que viabiliza a diminuição dos custos. Ressalta-se que a terminação globalização está em voga, e sua definição não é tão simples como sua pronúncia.

“Embora seu significado não conste da maioria dos dicionários, tem sido usada para expressar uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressem o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente.” (Libâneo 2003, p.76)

A globalização foi efetivada e ganhou força no final do século XX na década de 1970 com a contribuição das idéias neoliberais que defendiam uma doutrina de livre mercado – absoluta liberdade do comércio – e a não intervenção do Estado na economia garantindo o desenvolvimento social e econômico de um país.

A utilização de recursos tecnológicos possibilitou o estabelecimento de contatos financeiros e comerciais com eficiência e rapidez. As redes de computadores e internet passaram a ser utilizadas para possibilitar o intercâmbio dessas informações com celeridade. Tal processo reflete no mercado de trabalho que se diversifica diariamente. Nesta conjuntura, a qualificação de trabalhadores evidenciou-se, coligada a uma multiplicidade de tarefas que precisam ser desenvolvidas nas organizações. Tais mudanças refletiram na educação, perpassando o ambiente escolar, dando início a uma nova concepção de aprendizagem que valoriza aspectos além daqueles que são tradicionalmente utilizados nas escolas, buscando considerar a totalidade dos fatores que determinam a complexidade do mundo globalizado; tendo por finalidade viabilizar a somatória de conhecimentos essenciais aos conhecimentos tangentes à necessidade de flexibilidade e ajuste à nova realidade do atual competitivo mercado de trabalho.

A educação deve de fato, transmitir, de modo eficaz e maciço uma quantidade crescente de saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva, orientando as pessoas para projetos de desenvolvimentos coletivos e individuais que as impeçam de ficar submergidas nas ondas de informações, que invadem os espaços públicos e privados; numa visão prospectiva, oferecendo as bases das competências do futuro. (DELORS, 1999).

Não é suficiente acumular, no início da vida, certa quantidade de conhecimentos que possa abastecer-se indefinidamente. É preciso saber explorar e aproveitar, do início ao final da

vida, todas as oportunidades de aprofundar, enriquecer e atualizar estes tais primeiros conhecimentos e adaptá-los ao mundo de constantes mudanças.

Para atender suas missões, neste contexto, é necessário que a educação se organize em torno de quatro aprendizagens fundamentais que serão de dado modo, para cada indivíduo, por toda vida, os pilares do conhecimento que possuem múltiplos pontos de contato, de permuta e de relacionamento:

- aprender a conhecer: adquirir instrumentos da compreensão. Possibilita trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, o que também significa: aprender a aprender para desfrutar dos benefícios ante as oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- aprender a fazer: pode atuar sobre o meio envolvente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho, visando adquirir de modo mais amplo competências que capacitem a pessoa a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe, e não apenas adquirir uma qualificação profissional;
- aprender a viver juntos: pretende participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a capacidade de gerir conflitos e realizar projetos comuns, por meio do desenvolvimento da compreensão do outro e da percepção das interdependências, respeitando os valores do pluralismo da paz e da compreensão mútua;
- aprender a ser: via essencial que integra as três precedentes, visa desenvolver a personalidade e alcançar maior capacidade de autonomia, de responsabilidade social e de discernimento.

Essas quatro vias do saber constituem apenas uma, porém o ensino formal orienta-se, em sua essência, sobretudo para o aprender a conhecer e em menor escala, para o aprender a fazer. As outras duas aprendizagens na maioria das vezes dependem de fatores aleatórios quando não são consideradas, de alguma forma, como prolongamento natural das duas primeiras. Entretanto entende-se que o ensino estruturado para enfrentar os desafios do próximo século dê igual atenção aos “quatro pilares do conhecimento” sob uma nova concepção ampliada, numa experiência global devendo fazer com que todos possam descobrir, animar e fortalecer o seu potencial criativo, ultrapassando a visão puramente instrumental da educação e passem a considerá-la na sua integralidade: realização do indivíduo que na sua totalidade aprende a ser.

Em contexto no qual os sistemas educativos formais tem inclinação a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, torna-se

necessário conceber a educação em sua totalidade. Perspectiva essa que deve, futuramente, orientar e inspirar as reformas educacionais, tanto na instância da elaboração de programas como também na definição de novas políticas pedagógicas.

Se observarmos o atual momento vivido por nossa sociedade sob a ótica educacional, perceberemos a necessidade de reflexão enquanto profissionais da educação, sobre o papel e a responsabilidade do pedagogo neste novo contexto.

“Aos educadores cabe, dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a tomando por base a circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulam a educação aos demais processos de desenvolvimento, e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.” (Kuenzer 1996, p.1)

É impreterível a necessidade da compreensão da nova realidade e de quais são as possibilidades de efetivamente intervir na sua construção. É preciso compreender as novas associações que se estabelecem entre educação e trabalho em domínios que hoje desafiam a exclusividade do conhecimento escolar.

Os modos da educação profissional têm em comum em seu processo o fato de resultarem da estabilização do sistema capitalista industrial e das relações de classes, privilegiando uma minoria e excluindo uma maioria na sociedade por meio da educação. O sistema de ensino francês influenciou os outros países do mundo no período compreendido entre os séculos XVI até o XIX. A partir do contexto pós Revolução Industrial é que países em processo de avanço industrial, social e econômico tiveram o surgimento do ensino profissionalizante em seu sistema educacional. Segundo os filósofos Karl Marx e Friedrich Engels (1983), o germe da educação do futuro brotou a partir do sistema fabril. Ambos eram convictos de que a existência, como também o surgimento da fábrica levariam ao despertar gradativo para uma popularização do acesso a educação:

A mesma dinâmica estabelecida acerca do trabalho no passado é percebida nos dias de hoje, apesar das várias transformações que passamos. O trabalho como sinônimo de alienação não passa de uma atividade através da qual o trabalhador nega sua própria vida, ou seja, perde-se a si mesmo, conforme afirma Marx. Por tratar-se do meio de sobrevivência do homem, juntamente a educação – que é a forma pela qual o homem adquire acesso ao trabalho, verificamos que tal afirmação só confirma o que vivenciamos hoje. Karl Marx e Friedrich Engels (1983),

No mundo globalizado a situação trabalhista é determinada dentro do capitalismo de acordo com a organização do trabalho vigente na era denominada por alguns teóricos como pós-industrial, tendo em vista que a gestão e organização do trabalho permeiam todas as etapas do processo produtivo, desde o planejamento, a execução e a avaliação.

2.2. O Estado e o Trabalho

A sociedade vem sofrendo, no final do século XX e início do XXI transformações bruscas que repercutem nas suas condições de vida e, sobretudo de trabalho. Paralelamente, a gestão do Estado também sofre mudanças no que tange às relações de força de trabalho. Diante de severas mudanças, agravou-se o processo de desproteção social operado no seio da sociedade, precarizando as condições de trabalho e de vida. As mudanças ocorridas na relação entre Estado e capital são percebidas pelo posicionamento do Estado quanto à remuneração, reprodução e utilização da força de trabalho na atualidade, ou seja, pelas alterações operadas na gestão estatal da força de trabalho.

De acordo com Mészáros (1999) o suporte político do Estado visa criar condições para a manutenção e reprodução do sistema, para possibilitar, desta forma, a complementação do sistema de capital, que pressupõe a subordinação da sociedade a seus objetivos nas “funções distributivas, produtivas” para que possa dar prosseguimento à expansão impulsionada pela acumulação. Este autor considera que há falhas estruturais no sistema do capital tais como a separação entre seu controle e a produção, como também a exposição entre eles e a necessidade deste sistema de criar meios para ampliação de suas atividades por todo planeta, viabilizando sua circulação global, sem restrições ou empecilhos jurídicos ou de qualquer natureza.

O Estado mediava anteriormente às relações existentes entre trabalho e capital, pela disciplina do crescimento espontâneo do poder econômico e pelo enfraquecimento dos efeitos destrutivos para os trabalhadores de um desenvolvimento econômico tendente à crise. O momento mais emblemático desta ação é o chamado Estado de Bem – Estar Social que se instala como referência após o fim da 2ª Guerra Mundial.

Com uma queda no nível de seu lucro, iniciada nos anos setenta, o Estado reage em busca de sua reestruturação mundial, através da reestruturação produtiva, da financeirização das economias, forçando o modelo do Estado de Bem-Estar a diminuir sua ação reguladora na produção e também na esfera da reprodução social, centrando sua intervenção nos mais excluídos e marginalizados do mercado.

O mercado anseia por reorganizar a produção para viabilizar o aumento da produtividade do trabalho, ao passo que visa garantir as condições para sua acumulação desencadeando um quadro de desigualdades e exclusão social, que põe em risco a própria

continuidade do sistema capitalista, requerendo intervenção do Estado, pois, sozinho, o mercado não é capaz de assegurar isso.

A reestruturação do capital no mundo influencia os fatores externos, abarcando a descentralização espacial das grandes empresas, a flexibilização do trabalho, a financeirização das economias, e também a segmentação das etapas de produção – cujo suporte são os novos modelos de organização do trabalho e as inovações tecnológicas.

O maior influenciador dos fatores internos é advindo dos representantes do capital, cujo ícone institucional é o FMI, pois determinam medidas de adequação tais como a privatização das empresas estatais, a elevação dos juros e a flexibilização das relações de proteção social e de trabalho para permitir o acesso desses países ao ciclo de produtividade-competitividade da globalização e para serenar o problema da dívida externa.

O modelo de desenvolvimento econômico atual é dependente de investimentos externos, tendo como consequência a deterioração dos postos de trabalho e o aumento do desemprego, face a uma política de estabilização econômica e de ajuste.

Tal quadro só poderia ser alterado a partir da intervenção do Estado que priorizasse os interesses do público sobre o privado, criando, assim, condições para a retomada do emprego e da renda e para efetivação dos direitos “constitucionalmente afiançados” (YAZBEK 2000), com um crescimento que propiciasse o crescimento da equidade, em que é revisada a relação entre o campo da política e da economia.

O Brasil foi impactado na década de 1990 por favoráveis condições, por processos de reestruturação tecnológica e produtiva e pela reorganização do capital no mundo.

A repentina abertura comercial seguiu os moldes da reestruturação produtiva mundial, incorporando as tecnologias que propiciaram a progressão dos níveis de produtividade no trabalho com diminuição do capital variável (trabalho humano/vivo), descentralizando a gestão da produção e utilizando a terceirização de várias outras formas de aprimoramento das relações de trabalho, desencadeando o desenvolvimento de um modelo econômico de inserção internacional, que não se mostra favorável ao emprego nacional (POCHMANN, 2001).

Segundo Cardoso Júnior (2001), ocorreu deslocamento de força de trabalho para o setor terciário da economia, durante a década de 1990 devido a flexibilização das relações de trabalho, e pela redução dos postos de trabalho no setor industrial. Este processo de terceirização desencadeou a expansão do setor terciário como empregador da força de trabalho que abarca o aumento da informalidade e a qualificação destas ocupações.

No Brasil, na década de 1990, a população acompanhou um processo de desregulação do trabalho que seguiu dois parâmetros; um que foi o processo de “desregulamentação do mercado de trabalho” (CARDOSO JÚNIOR, 2001, p.43), composto por modificações na legislação, com a finalidade precípua de gerar: “a flexibilização das condições de uso [...] e remuneração da força de trabalho; algumas modificações nos marcos de proteção e assistência à força de trabalho [...]; e algumas modificações na estrutura sindical e da justiça do trabalho” (CARDOSO JÚNIOR, 2001, P.43); e outro, que foi o da desestruturação do mercado de trabalho, que agravou-se nesse período, devido à reestruturação produtiva desencadeada pelo capital em seu processo de acumulação em curso e aos ajustes macroeconômicos.

Ocorre, concomitante a estas medidas, a reforma do Estado, a qual adicionou mudanças quanto à previdência, aptos à acentuar o processo de deterioração da proteção social aos trabalhadores como um todo, e sobremaneira, para aqueles que estão exercendo trabalho informal.

O capital ampara a diminuição da ação do Estado na regulação da economia ao mesmo tempo em que necessita dele para permanecer viabilizando as condições para ultrapassar os entraves à flexibilização das relações trabalhistas.

Dois aspectos importantes a partir dos quais o Estado promove esta viabilização são a legislação e as políticas públicas que regulam e sustentam as relações de trabalho e a educação profissional. Em cada momento histórico tanto a legislação quanto às políticas tem características próprias que podem ser melhor compreendidas a partir de sua análise histórica.

Dada a vastidão deste tema, interessa-nos, neste trabalho, uma análise mais especificamente voltada para a legislação e políticas que sustentam as relações entre legislação, políticas e educação para o trabalho dos menores, uma vez que o programa aqui analisado é um desdobramento deste campo específico e visa atender demandas específicas desta categoria de menores trabalhadores.

2.3. Educação e trabalho no Brasil

2.3.1. Antes dos anos 1930

No século XVI, período em que ocorreu a colonização. Inicialmente os valores políticos – religiosos foram colocados acima dos valores econômicos. Posteriormente esses

valores foram colocados em segundo plano, devido ao rompimento da cristandade, quando o lucro passa a predominar.

A educação jesuítica para a classe dominante tem um caráter mais propedêutico enquanto para os indígenas é prioritariamente catequética.

No século XVIII o sistema de ensino das colônias e da metrópole é reformulado repassando intencionalmente o controle da educação para o estado português.

Em 1759 verificamos ensinamentos que tangem ao que consideramos atualmente como ensino profissionalizante, sendo criada a aula de comércio para formação do “perfeito negociante”, trazendo conteúdos de escrituração comercial, línguas modernas, contabilidade e caligrafia.

Predomina, ao logo do período de colonização, disputas pela riqueza que poderia ser obtida através da exploração dos recursos naturais e ações movidas por interesses de cunho econômico e político. Para tanto se educava colonos e nativos prometendo-se melhorias para a condição das pessoas não letradas, direcionando suas vidas e induzindo uma ruptura com suas culturas. Evidenciando a característica que perpassa a educação, tanto no Brasil quanto no mundo, de uma educação que serve como meio de ascensão de classes, o que não propicia em nada a igualdade social.

Neste período, predominantemente de trabalho escravo não existe ainda o que se possa chamar de uma legislação para o trabalho e nem mesmo leis que regulem estas relações, especialmente no que tange aos menores, exceto se considerarmos aquelas vinculadas à gradativa libertação dos escravos como a lei do ventre livre e outras. Também não há políticas específicas de qualificação para o trabalho, uma vez que este se dá na vida cotidiana.

A Constituição do Império, promulgada em 1824 foi a primeira a legislar sobre normas de proteção ao trabalho. Porém, antes do advento da Consolidação das Leis do Trabalho, a legislação voltada para o trabalho do menor existente era pouco aplicada e diversos direitos importantes não eram incorporados pela lei. Em 1891, após a abolição da escravatura, foi editada a primeira lei de proteção aos menores pelo Decreto nº 1.313, que se constituiu em mero ato legislativo de adequação da política brasileira às políticas adotadas por países estrangeiros relacionadas ao trabalhador menor.

O referido Decreto conferia aos menores os direitos abaixo:

- a) limitava a duração da jornada de trabalho;
- b) proibia o menor de exercer determinados tipos de trabalho, considerados perigosos à saúde;

- c) autorizava a contratação de menores aprendizes a partir dos oito anos;
- d) proibia o emprego de menores de doze anos no trabalho.

Segundo Evaristo de Moraes Filho (2000), diversas outras leis foram aprovadas para regular o trabalho dos menores após a edição do Decreto 1.313, tais como:

- a) Decreto nº 16.300, de 1923, que aprovou o Regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública, fixando a duração da jornada de trabalho dos menores de dezoito anos no limite máximo de seis horas a cada período de vinte e quatro horas;
- b) Decreto Municipal nº 1.801, de 11/8/1917, que estabeleceu algumas medidas de proteção aos menores trabalhadores;
- c) Projeto Parlamentar nº 4-A, de 1912, que regulamentou o trabalho industrial. O projeto proibia o trabalho aos menores de dez anos e fixava a duração da jornada de trabalho dos menores entre dez e quinze anos, no limite de seis horas diárias, condicionando, ainda, a contratação dos menores a realização de exame médico e certificado de frequência anterior em escola primária.

Devido ao restrito aparato de leis para regular a proteção do trabalho do menor contradições entre o ideal e o real eram percebidas, o que desencadeou um cenário de exploração; já que havia maior preocupação do Estado em promover a imagem do Brasil no exterior, do que em desempenhar verdadeiramente seu papel social na proteção do menor.

A educação profissional no Brasil foi instituída oficialmente em 1909, pelo Presidente da República Nilo Peçanha, no momento de progressivo desenvolvimento industrial e urbanístico.

Inicialmente, a educação profissional visava o treinamento da massa trabalhadora, para capacitá-los na continuidade dos ofícios, cujos membros eram provenientes das camadas menos abastadas da população. Poucos anos depois foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices que disponibilizavam oficinas de artes decorativas e carpintaria e ministravam cursos de eletricidade, tornearia e mecânica.

2.3.2. De 1930 a 1950

De acordo com o Prof. Amauri Mascaro Nascimento (2001), A partir de 1930 é que ocorreu a expansão do direito do trabalho no Brasil, sobremaneira no que tange a proteção do

trabalhador menor, como resultado de fatores legislativos, políticos e econômicos. As idéias de intervenção do Estado nas relações de trabalho tiveram maior aceitação por conta da política trabalhista adotada por Getúlio Vargas, em que foi valorizada a nacionalização do trabalho, tendo em vista o desempenho do papel central pelo Estado, que adotou diversas medidas de proteção ao trabalhador nacional.

A fase do "constitucionalismo" iniciou-se com a Constituição de 1934, fazendo menção à proteção aos menores para inserir no seu artigo 121, § 1º, alínea "d", a proibição do trabalho aos menores de quatorze anos.

A Constituição de 1934 foi sucedida pela Constituição de 1937 introduzindo disposições inovadoras, tais como, remuneração do trabalho noturno superior à do trabalho diurno, estatuída no artigo 137, letra "j", e preservou a proibição do trabalho do menor de quatorze anos.

No que se refere ao trabalhador menor, foi fixada pelo Decreto nº 22.042, de 03/11/32 em quatorze anos a idade mínima para o trabalho do menor na indústria e condicionando a admissão do menor no emprego mediante a apresentação obrigatória dos seguintes documentos: certidão de nascimento probatória da idade; autorização dos pais ou responsáveis legais; atestado médico, de capacidade física e mental; e prova de saber ler, escrever e contar.

Getúlio Vargas criou cursos de aperfeiçoamento profissional, cuja frequência era assegurada aos menores trabalhadores; pelo Decreto Lei nº 1.238, de 02/05/39. Aprimorou as disposições contidas nas leis anteriores e instituiu a carteira de trabalho do menor; pelo Decreto Lei nº 3.616, de 13/09/41.

Também o ensino profissional se expandiu no Brasil a partir da década de 1930, período em que o país iniciava sua Industrialização. Isto influenciou a instalação das escolas superiores que disciplinavam conteúdos para formação de recursos humano para se inserirem neste processo. O público alvo englobava ricos e pobres. Na mesma década foram criadas escolas de aprendizes para os filhos dos operários das indústrias e de seus associados, tendo a colaboração dos sindicatos econômicos e das indústrias, determinado pela Constituição de 1937 a qual fazia menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado.

A educação voltada para formação específica ampliou o atendimento aos dois principais pilares da economia: o Comércio e a Indústria, através da criação de instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para estes.

A tutela de proteção para proibir o trabalho aos menores de quatorze anos foi preservada na Constituição de 1946, de acordo com o disposto no inciso IX artigo 157 do texto constitucional.

Toda a legislação trabalhista até então existente foi sistematizada após a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho que entrou em vigor em 1º de maio de 1943, através do Decreto nº 5.452; acrescentando inovações ao texto de leis sobre direito individual do trabalho, direito processual do trabalho e direito coletivo do trabalho, além de compilar a legislação trabalhista.

No Capítulo IV, Título III, em seus artigos 402 ao 441, trata das normas especiais de tutela e proteção do trabalho do menor, regulando:

- a) a duração da jornada de trabalho;
- b) a admissão ao emprego;
- c) a idade mínima para o trabalho;
- d) os trabalhos proibidos;
- e) a aprendizagem, dentre outras disposições de proteção;
- f) os deveres dos responsáveis legais e dos empregadores em relação ao menor; e
- g) a expedição da carteira profissional.

De 1942 a 1946 foram criadas algumas escolas de Educação Profissional públicas e privadas, que ofereciam ao mercado de trabalho, profissionais que conheciam, simultaneamente, as tecnologias utilizadas pelas empresas e as novas tecnologias, a principal responsabilidade das idealizadas escolas de Educação Profissionais era suscitar saberes flexíveis e coletivos concatenados com as novas formas de organização produtiva e com as novas bases, originadas na difusão e na produção de inovações de cunho tecnológico, identidade deste novo século e característica presente no final do século XX.

2.3.3. Dos anos 1950 ao final dos anos 1990

Praticamente as mesmas normas de proteção ao menor existentes nos textos constitucionais anteriores foram mantidas na Constituição de 1967, no seu artigo 158, sofrendo alteração significativa em relação ao trabalho do menor somente em relação à idade mínima para o trabalho que passou a ser de doze anos, conforme previsto no inciso X do artigo 158.

A situação do menor no Brasil passou a sofrer modificações decorrentes das discussões que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988, pela mobilização da sociedade brasileira em relação à questão dos menores com a devida importância para tentar levar à Assembléia Constituinte um entendimento inédito: o de instituir uma política de proteção integral aos menores. Tal entendimento se baseava na idéia de se regular, no plano constitucional, estruturas institucionais de proteção a todos os adolescentes e crianças do País, arredando o caráter puramente assistencialista incrustado na legislação de proteção vigente até então, que regulava somente os casos extraordinários, envolvendo crianças infratoras e carentes em situação irregular diante da lei.

Segundo Dr. Ricardo Tadeu Marques da Fonseca (2001), o tratamento dos brasileiros em idade juvenil ou infantil foi revolucionado pela Constituição de 1988 absorvendo a doutrina internacional da proteção das crianças e adolescentes como um todo, por meio de emenda popular subscrita por um milhão e meio de cidadãos que foi referendada pela Assembléia Nacional Constituinte, cujo resultado mais importante foi à aprovação do artigo 227 da Constituição Federal, que em seu caput prevê:

"Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

Por conseguinte, a partir do advento da Carta Política 1988, a sociedade passou a ter o dever de proteger e preservar as condições de vida das crianças e dos adolescentes de modo integral, visando prepará-los para futuramente se tornarem a nova base de sustentação da ordem política e social do País; concebendo as crianças e adolescentes como cidadãos plenos, sujeitos de obrigações e direitos a quem o Estado, a sociedade e a família devem priorizar atender.

O § 3º do artigo 227 do diploma constitucional disciplina que o direito à proteção especial abrangerá os seguintes aspectos fundamentais:

I) garantia de acesso ao trabalhador adolescente à escola. A regra veda o trabalho aos menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz, equipara o trabalhador menor, para fins previdenciários e trabalhistas, ao trabalhador urbano e rural e garante o acesso à escola para

que os mesmos recebam a instrução necessária ao pleno desenvolvimento pessoal e educacional;

II) garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III) idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho.

O artigo 205 do mesmo texto legal prioriza consagrar que a educação é direito de todos, e dever do Estado e da família e será promovida com a colaboração da sociedade; cabendo ao Estado se aparelhar para fornecer ensino, através da interpretação de todas as normas sobre educação da Constituição em função efetiva realização dessa premissa.

A Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998, majorou a idade mínima para início do trabalho de quatorze para dezesseis anos, complementando quadro atual de proteção institucional relacionada à criança e ao adolescente.

Um dos importantes avanços neste período com relação à proteção dos menores é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre o qual nos deteremos um pouco a seguir.

2.3.3.1 Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Especiais regras voltadas para proteção e tutela do trabalho do menor são reguladas pela Lei nº 8.069/90, de 13/7/90, que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente e estatuiu no seu Capítulo V, inspiradas nos Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, importantes normas na proteção do menor.

O ECA segue o princípio do preceito da proteção integral que tem como alicerce o desenvolvimento pleno dos aspectos mentais e físicos dos menores, conferindo-lhes direitos sociais, culturais, civis, políticos e econômicos. Toda a sistemática tradicionalmente adotada até então no tratamento das questões relacionadas aos menores foi rompida com o citado Estatuto, que trouxe significativas alterações de método e de conteúdo.

Referente ao método alcançou-se uma ação mais efetiva na proteção à criança e ao adolescente através de programas sócio-educativos e pelo abandono do Estatuto quanto ao conceito simplesmente assistencialista que marcava os Códigos de Menores de 1927 e de 1979.

A mudança inerente ao conteúdo também foi significativa uma vez que as crianças e os adolescentes passaram a ser tratados como cidadãos, renunciando-se as práticas discricionárias do direito tutelar tradicional.

Principais conceitos e objetivos estão disciplinados do 1º ao 5º artigos do Estatuto dispondo que adolescente é o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade e criança, a menor de doze anos de idade.

Os direitos fundamentais da criança e do adolescente são mencionados no artigo 3º do referido Estatuto, reforçando a responsabilidade de três agentes na realização desses direitos: a sociedade, a família e o Estado.

O direito à profissionalização e à proteção no trabalho previsto nos artigos 60 a 69 reforça os ideais de prevenção geral do Estado em relação ao menor que está em fase de desenvolvimento orgânico, mental e físico, para que o trabalho não o afaste da família e da escola nem prejudique o seu crescimento, recebendo as lições necessárias à sua inserção na sociedade e à sua formação.

O artigo 60 do Estatuto proíbe qualquer tipo de trabalho aos menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz; conforme disposto no inciso XXXIII, do artigo 7º da Constituição Federal.

A proteção ao trabalho dos adolescentes é regida por legislação especial, sem prejuízo dos seus dispositivos, conforme estipulado em artigo 61 do Estatuto – a Consolidação das Leis do Trabalho que em seus artigos 402 a 441 trata da proteção ao trabalho do menor.

De acordo com o citado no artigo 62, o Estatuto conceitua aprendizagem como sendo “a formação profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.”

O artigo 63 do Estatuto determina o cumprimento do disposto no inciso III, § 3º, do artigo 227 da Constituição Federal, dispondo que o horário destinado ao exercício das atividades de aprendizagem não prejudicará a frequência do mesmo à escola e que a aprendizagem profissional deverá respeitar as condições especiais do adolescente como pessoa em fase de desenvolvimento; regulando, ainda, a garantia de acesso e frequência obrigatória do menor ao ensino regular.

O direito à percepção de bolsa de aprendizagem até quatorze anos de idade ao adolescente está assegurado no artigo 64.

Conforme estatuído pelos artigos 194, 203 e 227, § 3º, inciso III, da Constituição Federal, o artigo 65 garante ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, o direito à previdência social e à proteção trabalhista.

O artigo 66 prevê que o trabalho do adolescente hipossuficiente deve seguir os contornos ditados no artigo 227, § 1º, inciso II da Constituição Federal de 1988, garantindo compatibilidade com suas condições pessoais, para não prejudicar sua reabilitação e não lhe agravar a deficiência.

A realização de Trabalho que exponha o adolescente às condições que possa oferecer risco e agressão à sua vida, à sua dignidade e à sua saúde, são proibidas pelo disposto em artigo 67.

O artigo 68 disciplina que a atividade exercida na execução prática de programa de ação social promovida por entidade pública ou particular sem finalidade de lucro, deverá garantir ao menor que dela participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

O § 1º do artigo 68 exige que seja ministrado ao adolescente ensinamento que o prepare para o mercado de trabalho, mas é impreterível que lições do trabalho educativo envolvam exigências pedagógicas relativas ao social e pessoal do menor.

Uma previsão de estímulo econômico ao menor é contemplada no § 2º do artigo 68, estipulando pagamento de uma remuneração pela participação na venda dos produtos decorrentes do seu trabalho ou pelo trabalho efetuado.

O artigo 69 do Estatuto menciona que o direito à profissionalização e à proteção no trabalho sejam conferidos ao adolescente respeitando-se a sua condição peculiar de pessoa em fase de desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho como também mencionado na constituição de 1988.

O tratamento dos menores no Brasil foi severamente modificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que doutrinou sobre a proteção integral das crianças e dos adolescentes, disciplinando que é competência da família, do Estado e da sociedade o dever de priorizar garantia do direito à vida, à educação, à saúde, profissionalização, à cultura, à alimentação, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, ao respeito, à liberdade e ao lazer.

2.3.4. A educação e o trabalho nos anos 2000

2.3.4.1. A Educação Profissional Escolar

Para atender a nova proposta curricular, de competências profissionais que correspondam ao novo perfil tecnológico e produtivo é necessária uma educação profissional mais abrangente juntamente à escolaridade básica realizada em tempo mais alongado. A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ante os desafios do mundo moderno, delegou ao poder público a obrigatoriedade da oferta de ensino médio, como um direito do cidadão. Sua criação coincidiu com as reformas educacionais e com a emergência do neoliberalismo. As diretrizes do Ensino profissional, por sua vez, permitem que se curse simultânea ou concomitantemente o ensino médio e o técnico profissionalizante. (LDB, 2005)

Os Organismos que apóiam financeiramente e orientam as reformas educacionais são: BID, BIRD, UNESCO, OIT. O Banco Mundial lembra que a educação profissional deve ser tomada paulatinamente pela esfera privada por ser considerada um processo oneroso e extenso. No Brasil indica-se que o Ensino Fundamental deve ser priorizado conforme aconselha o Banco Mundial, sugerindo a possibilidade de complementação com cursos de qualificação profissional de baixo preço e breve duração. (DELUIZ, 2007)

Ter como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais e considerando suas peculiaridades regionais e respectivos projetos pedagógicos é essencial para a organização dos currículos das ofertas de cursos técnicos referentes à Educação Profissional, viabilizando uma reforma educacional, a partir da legislação vigente no Brasil, que sugere que os currículos sejam abalizados com base nos perfis profissionais de conclusão, permitindo assim, demarcação de percursos profissionais, tendo como princípios básicos: educação continuada; gestão democrática; instituição de custo mínimo para a manutenção da qualidade do ensino fundamental; educação a distância; recuperação contínua e os sistemas de avaliação, com polivalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; autonomia escolar; organização de ensino flexível; valorização da docência com o estabelecimento de um plano de carreira para os docentes e o aproveitamento de estudos. (DELUIZ, 2007)

Com suas respectivas finalidades, as etapas do ensino da Educação Profissional são três: nível Básico, nível Técnico e o nível Tecnológico; descritos por Depresbiteris (2001, p. 25):

Nível Básico – é o nível de educação não-formal e deverá atender, por meio de programas de qualificação, certificação, requalificação.

Nível Técnico – é a educação profissional formal. Caminha paralelamente ao Ensino Médio, uma vez que a obtenção do diploma de técnico está vinculada à conclusão desse nível de ensino.

Nível Tecnológico – constitui-se no nível superior da educação profissional.

Outros cursos complementares como os de atualização, de aperfeiçoamento e os de especialização compõem a Educação Profissional além dos três níveis selecionados. As DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional descrevem as premissas da competência que fornecem subsídio à organização curricular da Educação Profissional, buscando arrolar as modificações nas relações de produção e a inconstância do mundo do trabalho à autonomia do trabalhador.

Segundo Perrenoud (1999, p.7), Competência “é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”; já a Resolução 04/99 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) define competência como “[...] capacidade de articular mobilizar e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Ainda segundo Perrenoud (1999)

“uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimento, modelo de ação, de procedimentos. Formar em competência não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite sua mobilização em situação de ação.” (1999, p.8),

A Educação Profissional tem seus parâmetros definidos na LDB, considerando que o desenvolvimento das aptidões é seu principal objetivo para uma vida produtiva bem sucedida. A formação do currículo é idealizada com base nos perfis profissionais, e é marcada pela prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar, convidando os profissionais de educação a uma nova mentalidade em que o sujeito está situado em uma sociedade dinâmica e complexa, distinguida por constantes atualizações no mundo do trabalho; abandonando a tradicional prática pedagógica, focada apenas no ensino de conteúdos, norteando-se por princípios de igualdade que proporcionem condições para o acesso e para a permanência na escola. Isto só é possível perante o desenvolvimento da liberdade de expressão e da criatividade, valorizando e reconhecendo cada profissão, apontando para o exercício da

cidadania e da vida produtiva, fundamentando-se nos princípios de responsabilidade e solidariedade.

2.3.4.2 A Lei da Aprendizagem: Educação Profissional não escolar

Com relação à regulação da qualificação feita pelas empresas, merece destaque a chamada Lei da Aprendizagem, lei nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005. Esta lei estabelece que todas as empresas de grande e médio porte contratem um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional.

Esta lei relaciona o aprendiz como sendo o jovem que estuda e trabalha, ao passo que recebe formação na profissão para a qual está se capacitando. Devendo estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa, e cursar a escola regular (caso ainda não tenha concluído o Ensino Fundamental).

Jovens de 14 a 24 anos incompletos que estejam cursando o ensino fundamental ou o ensino médio podem atuar como aprendizes - norma que não se aplica a aprendizes com deficiência. As competências e habilidades e relacionadas com a profissionalização devem ser consideradas para comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência mental.

Da jornada de trabalho e certificação:

A jornada de trabalho é de no máximo seis horas diárias, sendo vedada a compensação e a prorrogação de jornada. Permitindo aos aprendizes que já tiverem completado o Ensino Fundamental cumprir jornada de oito horas, desde que sejam computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. Certificado de qualificação profissional será concedido àqueles aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem.

Do contrato e do direito a férias:

O contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e com prazo determinado, com duração máxima de dois anos, salário mínimo/hora e anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, todos os direitos previdenciários e trabalhistas assegurados. Extinguir-se-á o contrato de trabalho quando o aprendiz completar dezoito anos

de idade, ou ainda antecipadamente a pedido do aprendiz, pela ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo, pelo desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz ou por falta indisciplinar grave. Seu contrato dá direito à percepção de 13º salário e a todos os benefícios concedidos aos demais empregados. As férias devem coincidir com o período de férias escolares, sendo proibido o parcelamento.

Um dos programas governamentais que segue as orientações da lei da Aprendizagem é o Programa Adolescente Aprendiz destinado a qualificação profissional de adolescentes entre 14 e 18 anos cuja renda do grupo familiar “per capita” seja igual ou inferior a 50% do salário mínimo vigente no país.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1 Construção do Método de Pesquisa

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, de observação, que buscou conhecer as prováveis representações de Adolescentes Aprendizizes e Orientadores no âmbito da Caixa Econômica Federal.

A pesquisa qualitativa é um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos num mundo social. Neves (1996, p.1)

De modo geral, os dados na pesquisa qualitativa são descritos de forma aberta, o que contribui para um maior rendimento de detalhes.

De acordo com Patton (1980) os dados qualitativos são compostos de descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas expectativas; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações, ou transcrições de entrevistas e discursos; interações entre indivíduos, grupos e organizações.

O presente trabalho pode ser compreendido como um exercício de aprendizagem interpretativa, para compreender, a partir de uma pequena amostra, as representações da realidade vivida pelos atores entrevistados, bem como suas motivações e sentidos que a elas atribuem.

3.2. Sujeitos e contexto da pesquisa

.A pesquisa foi realizada com dois adolescentes e dois Orientadores no ambiente da empresa, CEF, na área meio, especificamente em duas Gerências, respectivamente – Filial e Centralizadora de Gestão de Pessoas.

A escolha do ambiente de pesquisa deve-se ao fato de ser a Caixa Econômica Federal o ambiente de trabalho da pesquisadora, o que facilitou o acesso e também ao fato de já ter participado do Programa pesquisado, tendo assim a curiosidade de realizar sobre o mesmo, uma reflexão mais aprofundada sobre seu caráter educativo.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Foi feita uma descrição do Programa Adolescente Aprendiz da CAIXA Econômica Federal e seus anexos que versam sobre as questões pedagógicas, bem como materiais utilizados para dar suporte às atividades relacionadas ao este processo. Os materiais analisados foram somente aqueles que pude obter pelo acesso que tenho como empregada da empresa, como também aqueles que me concederam acesso.

Foram feitas entrevista semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente de trabalho.

3.4. Análise e interpretação de dados

O processo interpretativo foi feito de forma exploratória, com inspiração fenomenológica, na lógica da análise de conteúdo, buscando encontrar algumas unidades de sentido que nos possibilitassem cruzar as falas dos diferentes participantes.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

4.1. Descrição do programa Adolescente Aprendiz na Caixa

4.1.1. Os princípios do Programa

A Caixa Econômica Federal é uma das empresas que participa deste programa e nas suas diretrizes ele é considerado um Programa de Responsabilidade Social Empresarial que visa à assistência - pela promoção da inclusão social do adolescente de baixa renda.

É também, um programa de Educação Profissional do adolescente, por meio da capacitação em serviços administrativos e bancários.

No item “objetivo” podemos ler: “Promover a inclusão social do adolescente e jovem de baixa renda no mercado de trabalho, por meio de sua capacitação profissional em serviços bancários e administrativos, e estimular a prática da cidadania, de valores éticos e profissionais, no âmbito da CAIXA” (BRASIL, CEF 2011)

Sua proposta pedagógica é assim descrita: “O Contrato de Aprendizagem inclui formação técnico-profissional metódica, compatível com o desenvolvimento físico, moral, ético e psicológico do Aprendiz e contempla atividades teóricas e práticas, sistematicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho. Tem como objetivo estimular a prática de valores profissionais, éticos e da cidadania no âmbito da empresa.” (BRASIL, CEF 2011)

4.1.2. O perfil do adolescente

O adolescente deverá estar cursando no mínimo o 8º ano do Ensino Fundamental ou o equivalente no EJA – Educação de Jovens e Adultos reconhecidos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, com bom aproveitamento e frequência escolar. No dia de apresentação na CAIXA deverá ter idade mínima de 15 anos máxima de 16 anos e 5 meses.

O quantitativo de adolescentes permitido para contratação pela CAIXA obedece à quota mínima de 5% e máxima de 15%, calculada sobre o número de empregados que não possuem cargo em comissão.

4.1.3. As condições de trabalho

Os Adolescentes Aprendizizes recebem remuneração de um salário mínimo nacional, fazendo jus ao repouso semanal remunerado aos domingos e feriados.

A jornada de trabalho do adolescente aprendiz realizada no ambiente CAIXA é de 4 horas diárias de segunda a sexta-feira, das quais 3 horas são destinadas à execução de atividades práticas, e 1 hora destinada ao estudo dos módulos e outras atividades teóricas; sendo proibida a realização de horas extras.

As atividades práticas são executadas pelo adolescente no ambiente de trabalho em conformidade com a Lei 10.097/00 – Lei da Aprendizagem, devendo ser de natureza leve, não demandando emprego excessivo de força física; devem ser compatíveis com a rotatividade de tarefas e com o aprendizado teórico, mediante complexidade progressiva, para não caracterizar uma única atividade.

No item atividades verificamos: “As atividades desempenhadas são de natureza leve, que não demandem o emprego de força física muscular superior a 20 quilos para gênero masculino e superiores a 15 quilos para o gênero feminino, quando realizado raramente, ou superiores a 11 quilos para o gênero masculino e superiores a 7 quilos para o gênero feminino, quando realizado frequentemente.” (BRASIL, CEF 2011)

À CAIXA é vedado delegar tarefas ao Adolescente Aprendiz fora do ambiente da empresa, como também tarefas que envolvam documentos particulares, confidenciais e/ou sigilosos, numerário, transporte ou manuseio de valores.

São consideradas atividades práticas: atendimento telefônico, distribuição de correspondências internas no ambiente de trabalho, arquivamento de documento, transmissão e recebimento de fax, recebimento, entrega e remoção de papéis e volumes no ambiente de trabalho, dentre outras.

4.1.4.O processo de capacitação

4.1.4.1. Conteúdo e carga horária

A capacitação em conteúdos teóricos é desenvolvida através de Módulos de Estudo, aplicados em ambiente de trabalho, referente aos conhecimentos de: globalização, sistema de pagamento brasileiro, noções de sistema financeiro, produtos e serviços bancários e

administrativos, atendimento bancário e “outros temas que possibilitem o aperfeiçoamento e a reflexão do Adolescente Aprendiz”. (BRASIL, CEF 2011)

Os módulos que compõem o conteúdo do curso sendo impressos e entregues ao Adolescente Aprendiz, devem ser ordenados em fichário pelo mesmo, ao longo do período de aprendizagem, sendo utilizado para possíveis consultas futuras.

As Grades de Treinamento relacionam assuntos contidos nos Módulos de Estudos, buscando melhor capacitá-lo profissionalmente. A carga horária pode ser desenvolvida em um período correspondente a 16 ou a 21 meses considerando o prazo estabelecido no Contrato de Aprendizagem. Tais grades contendo conteúdo teórico constam no Anexo III do Programa Adolescente Aprendiz da CEF, e são complementadas pela visão prática, como também pela convivência com a equipe de empregados no próprio ambiente de aprendizagem, durante a execução das atividades.

4.1.4.2. Metodologia de capacitação

A metodologia de ensino utilizada para capacitação do Adolescente no âmbito da CEF realiza-se por meio de atividades presenciais sob supervisão do Orientador, auto-instrucionais – subsidiadas pela utilização de impresso ou computador, conduzidas pelo próprio treinando, também sob supervisão do Orientador; e em serviço, desenvolvidas no ambiente de trabalho, através de atividades em situação real de aprendizagem.

Visando verificar o desempenho do Adolescente Aprendiz no programa e identificar possíveis ações para progressiva melhoria no processo de aprendizagem, a CEF dispõe de dois tipos de avaliação de participação: comportamental – semestral. Esta avaliação leva em consideração aspectos tais como responsabilidade, desenvolvimento, comunicação, cooperação, relacionamento e interesse. Há também uma avaliação de Aprendizagem – relativa aos Módulos de Estudos, ao final de cada módulo; ambas são realizadas pelo Orientador da CAIXA.

No item avaliação da participação a pontuação atribuída à Avaliação Comportamental é disponibilizada na Universidade CAIXA – Programa Adolescente Aprendiz , Página do Orientador, Sistema Adolescente Aprendiz e é realizada pelo Orientador da CAIXA, atribuindo-se os conceitos e pontos abaixo relacionados aos fatores avaliados no Adolescente Aprendiz da seguinte forma:

CONCEITO	PONTOS
FRACO	1
REGULAR	2
BOM	3
ÓTIMO	4

O resultado da Avaliação Comportamental é obtido conforme os parâmetros a seguir:

de 6 a 11 pontos: fraco – significa que o desempenho está muito abaixo do esperado;

de 12 a 17 pontos: regular – significa que o desempenho está abaixo do esperado;

de 18 a 22 pontos: bom – significa que o desempenho corresponde ao esperado;

de 23 a 24 pontos: ótimo – significa que o desempenho está acima do esperado.

O Adolescente Aprendiz tem o desempenho considerado “satisfatório”, na Avaliação Comportamental, se atingir, no mínimo 18 pontos.

4.1.4.3. Acompanhamento pedagógico e certificação

O percurso desenvolvido pelo Adolescente, ao longo de sua permanência no Programa, dar-se-á mediante o acompanhamento de um empregado voluntário – o Orientador que estabelecerá um relacionamento que promova seu crescimento, capacitação profissional, desenvolvimento de suas aptidões e habilidades, e responsabilidade; devendo, preferencialmente, trabalhar no mesmo horário e ambiente do Adolescente para melhor direcionamento da aprendizagem e orientação. Este orientador deverá providenciar o material de estudo e proceder avaliação do desempenho do Adolescente Aprendiz continuamente.

Ao Orientador é desejável ser responsável por, no máximo, três Aprendizes, visando melhor acompanhamento das atividades, e também o desenvolvimento integral do(s) Adolescente(s).

Fará jus ao recebimento de Certificado de Qualificação Profissional em Serviços Bancários e Administrativos, o Adolescente Aprendiz que concluir os Módulos definidos no Contrato de Aprendizagem, com aproveitamento. Para tanto, possíveis ausências do Adolescente Aprendiz não poderão ultrapassar 10% das atividades previstas no Contrato de Aprendizagem.

4.2. Resultados das entrevistas feitas com Aprendizes e Orientadores do Programa

Abaixo estão descritos os resultados obtidos a partir das entrevistas com os adolescentes aprendizes e orientadores. Diferenciamos, além do perfil do entrevistado, duas dimensões de análise: 1) *dimensão das relações com o trabalho*, que foca aspectos tais como: expectativas iniciais, amadurecimento, reflexão sobre perspectiva profissional futura, percepção da família sobre as mudanças e a auto percepção sobre as mudanças e 2) *dimensão do processo pedagógico*: observando aspectos intrínsecos ou que interferem diretamente nas questões relativas à aprendizagem e à percepção do processo pedagógico, a relação teoria prática, adequação da linguagem, motivação, percepção do que o programa acrescentou, relação com o orientador/disponibilidade do corpo de professores e orientadores. E finalizamos com uma visão geral do programa e do que ele significou e agregou a formação e visão profissional dos entrevistados.

4.2.1. Dados da primeira entrevista

4.2.1.1. Perfil

O Aprendiz número 1 é do sexo masculino tem idade de 17 anos, é natural de Brasília, sua família é de Goiás e cursa o 2º ano ensino médio. Alega que não gosta de estudar, mas tem bom rendimento escolar e, mesmo considerando “*chato estudar*” crê que “*a educação é o caminho para um futuro bem sucedido*”.

Está lotado no CEPES – Centralizador Gestão de Pessoas. Chegou ao programa há 1 ano e 8 meses e encerrará seu contrato em março. Conheceu o programa por meio de uma colega de escola que trabalha na câmara como adolescente aprendiz e o orientou quanto à entidade conveniente que direciona os adolescentes às empresas. Seu interesse surgiu da “*vontade de aprender a trabalhar e ajudar a família*”

4.2.1.2. Relações com o trabalho

Quanto às suas expectativas, imaginou que essa missão “*seria difícil pela possível quantidade de serviço*”, bem como pela possível “*dificuldade de aprender*”. Tinha

“*expectativa de bons relacionamentos*”, o que foi reforçado quando “*teve contato com o bom clima percebido*” na equipe.

No início enfrentou dificuldade com a rotina profissional com a qual convive, como excesso de informações, quantidade excessiva de solicitações diversas, e de nomenclaturas. Também teve dificuldade em identificar “*tantas equipes de trabalho com as quais se relaciona diretamente*” e sugere que se deva “*acrescentar pessoal na equipe*”, em especial, “*outros adolescentes aprendizes*”.

4.2.1.3. Processo pedagógico

Do ponto de vista educacional identifica que são utilizados módulos de estudo, físicos, que abordam temáticas diversas, tais como noções de conhecimentos bancários, e também conhecimentos básicos que constam do material oferecido pela Caixa. Ele não utiliza outros suportes. Considera que os módulos de estudo auxiliam na aprendizagem, mas reforça que “*aprendeu muito mais com as atribuições e atividades desenvolvidas em seu trabalho*”, pois os temas abordados nos módulos “*não se aplicam à rotina de trabalho*”.

Com relação ao papel do orientador entende que sua Orientadora contribui para seu desenvolvimento, estando “*sempre disponível para ajudá-lo a esclarecer suas dúvidas, sendo paciente e muito profissional*”. Alega que “*recorre à orientadora para tirar dúvidas sobre as atividades de trabalho*”, mas informa que também “*se dirige diretamente aos empregados que o demandam*” em caso de dúvidas.

Quanto ao processo de avaliação foi avaliado ao final de cada módulo e sua impressão é a da “*existência de uma avaliação mais subjetiva*” também, pela “*percepção da equipe, da Orientadora e de sua Gerente; a respeito de seu trabalho*”.

4.2.1.4 Visão geral do programa

Depois de ter vivenciado o programa até aqui este adolescente afirma ter conseguido alcançar suas expectativas e que seu amadurecimento é percebido pela família, e que recebe também retorno de forma positiva da equipe, do Orientador e da sua Gerente imediata.

Entende que o programa agregou conhecimento, e o permitiu exercitar suas qualidades, tais como pontualidade, prontidão, disciplina, cautela, atenção. Considera que a Caixa Econômica Federal o preparou para “*buscar novas oportunidades*”, percebe-se mais

“*confiante para buscar novas oportunidades no mercado de trabalho*”, pois possui maior visão sobre o ambiente corporativo.

Apesar desta postura, alega que sua escolha profissional deve recair sobre uma carreira mais voltada para a área esportiva e que “*prefere uma atividade que não seja administrativa e tão burocrática*”.

4.2.2 Dados da segunda entrevista

4.2.2.1. Perfil

Este adolescente é do sexo masculino, também tem idade de 17 anos, é natural de Brasília, cursa o 3º ano ensino médio. Gosta de estudar e usar internet. Essa é sua primeira experiência de trabalho.

Conheceu o programa através de primos que participaram dele, e falaram bem da experiência, pois tiveram mudanças comportamentais positivas, melhorando o seu rendimento escolar, aprenderam a ter mais disciplina, e tornaram-se visivelmente mais maduros, o que serviu de exemplo e o atraiu bastante.

Está lotado na GIPES – Filial de Gestão de Pessoas. Se inscreveu no programa aos 14 anos de idade e foi requisitado para entrevista aos 15. Na entrevista foi identificado “*seu perfil e suas aptidões.*”

4.2.2.2. Relações com o trabalho

Em relação às suas expectativas, “*imaginava se atenderia as expectativas dos colegas de trabalho, do gestor da unidade e de sua Orientadora, além das de sua família*”. Em relação à demanda de trabalho, tinha dúvidas se daria conta da “*quantidade de pessoas que o requisitariam, e se conseguiria atender tudo que lhe fosse incumbido*”. Vislumbrava apenas o “*ambiente de trabalho dos pontos de venda – agências*”, e não a dinâmica de área meio – na qual trabalha. Descreve o ambiente como “*acolhedor, saudável*”, no qual pode ter diversos exemplos de comportamento e de desempenho profissional. Sente dos colegas de trabalho “*tratamento respeitoso e motivador*”.

4.2.2.3. Processo pedagógico

Quanto ao conteúdo educacional relata que percebe nas atividades desempenhadas *“relação com os módulos estudados”*, o que viabiliza a compreensão dos módulos de estudo, pois tem referencial da *“vivência na prática sobre aquilo que é descrito”*.

Informa, ainda, que *“teve dificuldade com o conteúdo dos módulos de aprendizagem”*, pois tais módulos abordam desde o início *“informações da empresa que até este momento eram desconhecidas para ele, que foram clareadas posteriormente à medida que passou a vivenciar na prática as atividades profissionais”*.

Acrescenta ainda, quanto ao uso dos materiais, que são utilizados módulos de estudo físicos, que abordam temáticas diversas, tais como noções de conhecimentos bancários, e também conhecimentos básicos não sendo utilizados outros suportes.

Considera que os módulos de estudo *“contribuíram para seu desenvolvimento e para sua aprendizagem”*, entretanto, acha que *“deveriam ser mais dinâmicos e atuais, e estar mais conectados com a rotina de trabalho, e com a realidade dos jovens”*. Afirma ainda considerar que o *“conteúdo escrito torna-se entediante à longo prazo”*. Sugere que o *“estudo dos módulos seja feito em grupo, reunindo equipes de adolescentes aprendizes para familiarizar e debater sobre os assuntos abordados”*.

Com relação ao papel de sua orientadora afirma que ela é acessível e *“se dispõe a auxiliar tanto com os estudos, como com questões pessoais”*. Entretanto, diz que *“não se sente à vontade”* com relação à exposição de questões de ordem pessoal. Informa que recorre à orientadora quando *“tem dúvidas sobre os módulos, dúvidas sobre suas atribuições sobre horários, rotina, ou qualquer outra informações que lhe falte”*. Afirma se sentir à vontade para ter auxílio tanto de sua orientadora, como da equipe, de modo geral, já que verifica *“disposição da equipe para ajudar”*.

Informa, quanto à existência de processo de avaliação, que elas são realizadas ao final de cada módulo, mas acrescenta *“não estar havendo cumprimento pontual destas avaliações, pois a orientadora está sem acesso ao site da Universidade Corporativa”*, na qual são registradas avaliações e trilhas cumpridas. Narra considerar a avaliação dos módulos *“precisa, abordando com coerência o que foi estudado”*.

4.2.2.4. Visão geral do programa e perspectivas de futuro

Após ter vivenciado o programa considera que este trabalho desenvolvido na área meio – administrativo – é *“melhor do que o trabalho nas agências bancárias, pois não tem atendimento direto ao público, e porque ouvia comentários negativos sobre o trabalho nestes locais de conhecidos que trabalharam em agências”*. Também entende que este trabalho *“ajudou-o a aprender a realizar suas atividades com presteza e dedicação”*. Considera ter *“amadurecido consideravelmente”* em relação ao início do programa, pois *“desenvolveu disciplina, pontualidade e comprometimento”*.

Esta oportunidade *“abriu sua mente quanto aos estudos, trouxe a percepção que é primordial para uma carreira profissional bem sucedida”*. Agregou *“noção de responsabilidade e da necessidade de dedicação”*.

Relata que se tornou *“mais organizado”*, que teve *“uma percepção ampla sobre o ambiente corporativo, sobre a rotina administrativa e bancária, e da necessidade de buscar atender com a maior perfeição e dedicação possível às atividades que lhe foram atribuídas”*. *“Não se sente sobrecarregado, consegue administrar suas atividades no tempo disponível”*.

Gerou resultados positivos frente aos familiares que apontam que ele está mais focado, e elogiam sua nova postura. Está *“mais confiante para buscar uma nova oportunidade de emprego”*, pois *“agora se considera capaz de aprender o que não conseguiria, ou teria dificuldade”* anteriormente.

Antes de ingressar no programa queria fazer um *“concurso público e cursar graduação em direito”*, entretanto, afirma ter *“ampliado seus horizontes”*, mudando a escolha do curso superior, que agora é da carreira de educação física, na qual *“pretende atuar na área como professor de educação física”*. Almeja também a *“possibilidade de ingressar na polícia militar através de concurso”*.

Acrescentou que não rejeita a possibilidade de continuar atuando no setor bancário e *“se disporia a prestar concurso para esta carreira, mas não é um ideal profissional”*, pois *“não se adapta bem a rotina de trabalho em local fechado”*.

4.2.3 Dados da terceira entrevista

4.2.3.1 Perfil

A Orientadora número 1 é do sexo feminino, tem 49 anos, natural de Itapetinga - BA e trabalha na Caixa desde 2005. Não participou como educadora de nenhuma outra experiência educativa antes deste programa.

Alega que se identifica com jovens e que sua participação no programa aconteceu “*naturalmente*”, quando trabalhou na equipe administrativa do setor em que trabalha (CEPES – Centralizadora Gestão de Pessoas), e acabou “*se envolvendo e se identificando com o processo*” a princípio informalmente. Esse primeiro contato ocorreu em 2005, quando ingressou na empresa (desde o início na mesma unidade), desde então orientou todos os adolescentes que ingressaram na unidade, dentre os quais muitos já saíram do programa, por terem concluído o prazo de contrato, ou por desistência. Relatou já ter orientado “*até 3 adolescentes ao mesmo tempo*”. Atualmente só orienta um Adolescente o Aprendiz número 1.

Visão do Processo Pedagógico

4.2.3.2 O processo pedagógico:

Concepções de Educação

Quando perguntada sobre o que entende por educação respondeu que “*é um processo que se inicia na família*”, sendo “*primordial para o equilíbrio e estabilidade emocional dos jovens.*” Considera que “*educação é um processo que, para dar certo, deve considerar o ser humano em sua totalidade, que trabalha vários aspectos intrínsecos ao indivíduo, sendo trabalhada não só através da educação formal, mas através de bons relacionamentos, bons exemplos e aconselhamento.*”

Vê a educação profissional, sobretudo pelo que observa de forma direta, na sua experiência como Orientadora, especificamente a educação através do programa, como “*uma alternativa que oferece grande perspectiva para aqueles participantes que tiverem um bom aproveitamento*”, sendo um projeto que proporciona “*uma boa noção do que vem a ser o mercado de trabalho, na qual podem exercer os princípios básicos para se adaptarem à*

carreira profissional, tais como cumprimento de horários, boa convivência/ relacionamento, responsabilidade, segurança”.

Para que a capacitação em serviço funcione considera de importância primeira o comprometimento, seguido de disciplina e amadurecimento. Ela afirma que *“a maturidade adquirida por esses jovens ao longo do programa é impressionante”*, e acrescenta perceber *“grande diferença entre meninos e meninas (meninas amadurecem mais) no que tange ao amadurecimento percebido”*.

Relação com o aprendiz e com o processo de orientação

Quanto à relação entre o Adolescente Aprendiz e o Orientador entende que esta tem de perpassar a questão do trabalho. Segundo ela, o Orientador precisa *“falar a língua dos Adolescentes para conseguir alcançá-los e criar vínculos, e proporcionar uma relação até mesmo de amizade e carinho.”* Narra que *“esses jovens são, de modo geral, carentes financeira e emocionalmente, pelo que busca dar a maior atenção possível a eles, porém, por não deixa de ser um relacionamento profissional”* busca trazer o equilíbrio. Afirma que *“se envolver é para ela inevitável”*, e que exerce o papel de *“segunda mãe na vida dos adolescentes, auxiliando-os e aconselhando-os de que este momento é algo que mudará suas vidas, que despertará para suas afinidades pessoais e profissionais”*.

Com relação ao tempo dedicado à orientação e à forma como a organiza lamenta que *“dedica menos tempo do que gostaria e necessitaria”*, pois *“devido à sobrecarga de trabalho os momentos de dedicação são corriqueiros”*, e dificilmente centrado nas atividades relacionadas ao processo, sendo realizado simultaneamente à outras atividades, ou sofrendo interrupções devido à requisições que lhe demandam, seja por telefone, por colegas do setor ou e-mail. Percebe e oferece ajuda principalmente quando o aprendiz está disperso, desmotivado ou quando apresenta algum *“comportamento rebelde, se ausenta com frequência ou se isola.”*

Para ela, a equipe, de modo geral, *“interage com o adolescente, o observa e é observada”* por ele. Ela afirma perceber que *“esses jovens são muito observadores, sobretudo por terem ali, na maioria dos casos, suas primeiras referências de profissionais, que levarão por toda vida”*, pois os influenciarão e determinarão muito do que serão enquanto pessoas, e como profissionais, concluindo que o exemplo é uma forma de educar. Daí a *“importância*

que dá ao seu próprio comportamento, para que sirva não só como meio de imposição de respeito, mas por saber que os educa através do seu exemplo”.

4.2.3.3. Visão geral do Programa

Com relação ao aproveitamento do programa pelos adolescentes percebe que a *“estrutura familiar é algo que é determinante”* e que *“há gritante diferença de desempenho e aproveitamento entre adolescentes que não possuem e os que possuem família estruturada”*.

Outra preocupação é com os conhecimentos básicos, que são notoriamente deficientes, pois ela conta que vários adolescentes *“não têm boa base educacional”*. Afirma que *“devido à sua sobrecarga de trabalho fica impossibilitada de prestar maior assistência a esta questão mais pedagógica, e acrescenta que os adolescentes também não se disponibilizam muito para isso, pois preferem trabalhar a estudar”*.

Um dos aspectos que, no seu entender, poderia melhorar o processo de orientação seria um tempo específico do funcionário para este processo. Outros dois pontos críticos, segundo ela são referentes ao acesso aos módulos de estudo digital e à página de acompanhamento disponível na intranet, no site da Universidade Corporativa da CAIXA que *“apresenta problemas”* com muita frequência.

No geral, esta orientadora afirma, com relação ao programa, que todos os aspectos formativos citados (educacional, humanos e de responsabilidade social) são explorados e desenvolvidos de forma significativa, que varia de adolescente para adolescente, mas que *“esta é uma experiência muito válida, que surtirá efeitos em todos os cenários de atuação e convivência deles”*.

4.3.3 Dados da quarta entrevista

4.3.3.1 Perfil

A Orientadora número 2 é do sexo feminino, tem 33 anos, é natural do Rio de Janeiro e trabalha na Caixa desde 2009. É graduada em bacharelado em turismo. Sua única participação mais próxima do processo de educadora foi como secretária de escola, antes de ingressar na CAIXA.

Conta que se propôs a fazer o papel de Orientadora porque o Orientador anterior do setor desligou-se do quadro da empresa e a indicou diante da Gerência para assumir a função. Mesmo se sentindo insegura no início, por “*nunca ter tido nenhuma experiência pedagógica*”, e por “*não ter realizado um curso preparatório para Orientadores*”, encarou o desafio com prontidão.

4.3.3.2. O processo pedagógico

Concepções de educação

Quando perguntada sobre o que entende por educação respondeu que considera que “*a educação é a base do ser humano*”, que “*sem educação não é possível progredir nem pessoalmente nem profissionalmente*”. “*A educação amplia a visão que se tem de mundo, e do papel do individuo nele, além de reforçar a auto-estima*”.

Percebe a educação profissional como “*um incentivo ao ingresso e permanência dos jovens na carreira de trabalho*”, por conferir melhor preparo, e assim, “*mais ânimo para batalhar por uma colocação profissional digna*”.

Entende que um processo de educação profissional bem sucedido necessita de “*boa vontade e entusiasmo*”. Crê que “*o conhecimento, comunicação e facilidade de aprendizagem são importantes, mas não são suficientes, requerendo comprometimento, concentração e dedicação*”.

Relação com o aprendiz e com o processo de orientação

Quanto à relação entre o Adolescente Aprendiz e o Orientador encara seu papel, neste contexto, como uma “*responsabilidade grande*”, pois necessita “*auxiliar na construção de uma base para quem está tendo sua primeira experiência formal na vida profissional*”. Sentindo-se “*responsável pela maturidade e pelo reflexo surtido em outros ambientes de convívio do adolescente*”.

Com relação ao tempo dedicado à orientação alega que “*se dispõe em tempo integral à função de Orientadora*”. Na medida do possível, “*se interessa e procura colaborar com a vida do Aprendiz dentro e fora da Caixa*”. Acrescenta que percebe que “*o adolescente precisa de orientação e direcionamento quando ele demonstra dificuldade no desempenho*”.

das atividades, quando demora muito, ou se o desempenho das atribuições, em sua maioria, não está sendo cumprido”. E também quando “o percebe confuso, desorientado ou desmotivado”.

Relata que *“a equipe se dispõe a colaborar em tudo que for possível para beneficiar a qualidade de aprendizagem e trabalho do aprendiz”.*

Afirma considerar que os recursos direcionados aos Orientadores na página da Universidade Corporativa *“deveriam atendê-los melhor e ser mais bem estruturados”*, dispondo de acesso mais fluido para com a área gestora da norma relacionada ao programa, e favorecendo contribuição relacionada aos ajustes necessários para aprimorar o processo.

4.3.3.3 Visão do programa e seus resultados

Com relação ao programa entende que ele trabalha concomitante ao aprendizado técnico, voltado para a capacitação profissional, também valores essenciais para uma vivência digna em sociedade.

4.4 Discussão

4.4.1 Diálogo com o programa a partir da análise documental

A descrição do programa mostra, na maior parte do processo aspectos descritos na Lei de Aprendizagem e nas demais legislações pertinentes ao trabalho do adolescente, com ligeiras adaptações feitas pela empresa.

É na dimensão pedagógica que as características da empresa aparecem mais claramente. Dentre os aspectos pedagógicos importantes um que merece consideração é a articulação entre o conteúdo e a forma de trabalho do programa com os valores que pautam as iniciativas da empresa de forma geral. A CAIXA pautas suas atividades a partir de alguns princípios e valores descritos em suas diretrizes.

Destes podemos destacar:

- Sustentabilidade econômica, financeira e sociambiental;
- Valorização do ser humano;

- Respeito à diversidade;
- Transparência e ética com o cliente;
- Reconhecimento e valorização das pessoas que fazem a Caixa Econômica Federal;
- Eficiência e inovação nos serviços, produtos e processos.

Outro aspecto verificado tange a questão da responsabilidade social, que é acessível a todo quadro de empregados da empresa, permeando a estratégia de todos os produtos e serviços da CEF; tais princípios devem orientar a atuação da CAIXA e visam fortalecer o relacionamento com as partes interessadas e a imagem da CAIXA como banco da sociedade brasileira, pelo que abaixo elencamos os Princípios e Valores de RSE - Responsabilidade Social Empresarial:

Responsabilidade: Assumir voluntariamente o dever de responder por todas as consequências de suas ações.

Transparência: mais que a “obrigação de informar”, deve ser cultivado o “desejo de informar”, mediante a divulgação eficaz, oportuna e precisa de informações financeiras e não-financeiras, inclusive aquelas relacionadas às práticas de sustentabilidade e responsabilidade social da CAIXA, para proporcionar às partes interessadas o acompanhamento e o entendimento do desempenho de forma inequívoca.

Comportamento Ético: Agir de modo aceito como correto pela sociedade, sem impor ou fazer aos outros o que não aceitaria que fosse imposto por outros a você.

Consideração pelas partes interessadas: Ouvir e considerar as reivindicações das pessoas ou entidades que tenham um interesse identificável nas atividades da organização.

Legalidade: Como ponto de partida mínimo para ser socialmente responsável, cumprir integralmente as leis do país onde está operando.

Normas Internacionais: Adotar prescrições de tratados e outros acordos internacionais favoráveis à responsabilidade social, mesmo que ainda não obrigada por lei.

Direitos Humanos: Reconhecer a importância e a universalidade dos Direitos Humanos, cuidando para que as atividades da organização não os agridam direta ou indiretamente, por meio do ambiente econômico, social e natural que requerem.

Gestão Participativa: Compartilhar e promover a participação das partes interessadas, em especial os empregados, nas operações fundamentais da organização nas suas funções de planejamento, avaliação e controle, a fim de viabilizar melhor desempenho e competitividade da CAIXA para alcance de sua sustentabilidade.

No caso deste programa, os valores destacados em negrito parecem estar sendo trabalhados de forma mais intensa, pois estão presentes no conteúdo e na prática cotidiana da ação dos orientadores e equipe de trabalho. Os valores relacionados acima são percebidos como presentes na rotina de trabalho vivida pelos Adolescentes nas falas em que mencionam perceber respeito na relação AA – Orientador, e na relação que os outros empregados do convívio estabelecem com eles. Também foi percebida a ação orientado por estes valores, quando os AA reforçam que tiveram expectativa de cumprir com eficiência as atribuições que lhes fossem passadas. Também na fala das orientadoras estes princípios parecem nortear sua ação pedagógica voluntária especialmente no que diz respeito ao “comportamento ético, consideração das partes interessadas e gestão participativa” pois o trabalho de orientação leva em conta a importância do orientador perceber do que o adolescente precisa, bem como em envolver toda a equipe nesta função pedagógica.

4.4.2 Discussão sobre as percepções dos entrevistados

Nesta etapa desenvolvemos algumas reflexões sobre o programa a partir das percepções gerais de jovens e orientadores, buscando compreendê-lo como um processo educativo, ressaltando aspectos de sua construção pedagógica e chamando a atenção do leitor para alguns pontos que talvez sejam merecedores de novas pesquisas ou atenção especial.

Na fala dos dois aprendizes podemos perceber que ambos chegaram ao programa por referência de colegas ou parentes que já haviam participado antes, indicando que o programa tem em seus participantes, também, seus divulgadores, o que de certa forma é abonador.

Ambos tinham receio de não conseguir atender às expectativas da equipe de trabalho, mas após participarem integralmente do período de contrato, percebem que conseguiram cumprir as tarefas a eles atribuídas e alegam que o programa os ajudou a se organizar melhor, disciplinar, desenvolver pontualidade, presteza, dedicação, o que indica que houve uma reorganização da auto-estima e da auto-confiança.

Compreenderam o papel do estudo no desenvolvimento profissional e notam que há maior reconhecimento das famílias que percebem seu amadurecimento.

Reconhecem que aprenderam sobre as rotinas e o ambiente de trabalho, mas preferem buscar profissionalmente uma carreira mais voltada para a dimensão física, pois alegam não se identificar com o serviço burocrático em ambiente fechado, embora possam continuar nesta mesma carreira caso necessitem. Sentem-se mais confiantes para buscar novas oportunidades de emprego.

Com relação ao programa ambos divergem quanto ao grau de articulação dos módulos de estudo (teoria) e atividades orientadas de trabalho (prática), mas entendem que a prática viabiliza maior compreensão do trabalho. A teoria parece ser muito extensa, cansativa e pouco dinâmica e atualizada. Parece que a estrutura pedagógica não se dirige diretamente, nem quanto à linguagem nem quanto à dinâmica ao público jovem.

Com relação ao papel do orientador os dois sentem que suas orientadoras são acessíveis e recorrem a elas quando tem dúvidas. Um deles percebe também uma disposição de apoio em questões pessoais, mas não se sente à vontade com isto. Ambos percebem a disposição também da equipe para colaborar nas suas atividades.

Todo o grupo chama atenção para a dificuldade de realização das avaliações do trabalho orientado da forma como o programa prevê e alegam problemas com o site que abriga estes processos na intranet.

Na fala das orientadoras podemos perceber que nenhuma das duas teve experiências pedagógicas anteriores, mas que ambas se colocam com bastante disponibilidade para exercer esta função no momento. Ambas valorizam a educação como fonte de desenvolvimento profissional e humano e dão um peso importante aos relacionamentos sendo que uma reforça o papel da família, do exemplo e dos relacionamentos enquanto a outra vê a educação como forma do indivíduo ampliar sua visão de mundo, perceber seu papel e reforçar sua auto-estima. Entendem que a educação profissional ajuda os aprendizes a se situar no mundo do trabalho, enxergar melhor suas perspectivas futuras e estar mais bem preparado técnica e humanamente para os desafios propostos.

Quanto ao programa entendem que para seu sucesso é importante que os jovens tenham motivação, entusiasmo, comprometimento, foco e dedicação e que as maiores dificuldades acontecem quando os jovens não têm uma boa estrutura familiar ou quando os conhecimentos básicos são deficientes.

Quanto à compreensão de seu papel como orientadora, ambas se dispõem a apoiar os aprendizes tanto em questões de ordem profissional como pessoal e a se dedicar ao processo

de forma quase maternal, entretanto percebem que o tempo de que dispõe para tanto nem sempre é suficiente para observá-los melhor e oferecer o necessário suporte.

Uma das questões levantadas com relação ao processo de orientação é a possibilidade de que o funcionário possa dispor de um tempo específico para se dedicar a este processo. Outra questão importante levantada é quanto à dificuldade do uso do sistema de intranet para avaliar e cadastrar as tarefas realizadas pelo aprendiz, trabalho esperado do orientador. O acesso parece ser difícil, pois o site é lento e bastante indisponível.

Em que pesem os problemas técnicos e de sobrecarga de trabalho as duas orientadoras entrevistadas entendem que sua responsabilidade é grande e que o programa é de fato importante e válido para os adolescentes.

De maneira geral, podemos perceber que tanto os jovens como as orientadoras entrevistadas têm do programa uma representação bastante positiva, percebendo que ele, de fato, cumpre a importante tarefa de ajudar o jovem a conhecer e se adaptar às condições do mundo do trabalho. Os adolescentes entrevistados estão saindo satisfeitos, tem uma visão profissional, valorizam mais o estudo, pensam nas suas carreiras, afinidades ou não com o trabalho bancário.

Também é possível perceber que há reflexos positivos na relação familiar, pois as famílias percebem as mudanças e passam a valorizar as novas qualidades.

Um dos pontos fortes do programa, percebido por ambos os lados, é o amadurecimento do jovem que desenvolve disciplina, organização e capacidade de perceber suas mudanças.

Entretanto, embora este sistema de educação profissional que possibilita uma vivência mais direta no ambiente de trabalho pareça ser bastante eficiente em introduzir os adolescentes no mundo do trabalho e lhes dar mais segurança, há dois aspectos que nos chamam atenção e que mereceriam novas pesquisas para aprofundar sua compreensão no sentido de melhorar seu desenho. Um destes aspectos parece ser exatamente a articulação teoria-prática.

Com relação ao processo pedagógico em si podemos notar que este está dividido em duas dimensões: a teórica, materializada nos módulos escritos e nas aulas que são apenas superficialmente abordadas por ambos os grupos de entrevistados. Nas nossas entrevistas não há concordância entre os jovens sobre a coerência e relevância dos conteúdos estudados com a prática de trabalho vivenciada, porém a forma como esta se apresenta nos módulos de estudo parece não ser considerada a mais adequada, bem como as estratégias pedagógicas que

parecem pouco motivadoras para os adolescentes, que utilizam termos como “entediantes” ou a linguagem que deveria “ser mais voltada para os jovens” ou “aprendi mais com a prática”. Já com relação à prática as expressões apontam tanto para um aprendizado maior como para uma relação pedagógica mais satisfatória indo, muitas vezes além do que o jovem “se sente a vontade” para viver e superando suas expectativas iniciais que geralmente são de medo de não conseguir. Eles apontam sugestões como estudar em grupo, adaptar a linguagem e outras e também para facilitar os processos de estudo.

Com relação aos orientadores os jovens têm, tanto neles como nos colegas de equipe, suas primeiras referências profissionais e parecem estar satisfeitos com a forma como são tratados e auxiliados por ambos.

Por outro lado, as concepções de educação de ambas as orientadoras apontam para uma visão de educação mais humana, centrada numa mescla de relação familiar maternal e numa valorização da educação como instrumento de ascensão profissional que as faz desenvolver uma relação pedagógica que poderíamos descrever como “artesanal” já que não há um preparo específico para que exerçam este papel. Esta relação pode ser comparada àquela que acontecia nas corporações de ofício entre os mestres e seus aprendizes e por isso mesmo apresenta tanto as vantagens como as limitações presentes em cada indivíduo sem nenhum espaço coletivo de aprofundamento das relações pedagógicas que poderiam aprofundar este processo e subsidiar os orientadores.

As relações humanas que se criam entre orientadores, equipe de trabalho e aprendizes parecem ser bastante motivadoras, tanto para os adolescentes como para os orientadores, o que abre, no programa, um importante espaço pedagógico. Entretanto este espaço parece se manter, de certa forma, na informalidade, à margem do processo pedagógico estruturado, dependendo mais dos envolvidos que do sistema. Enquanto para o desenvolvimento da dimensão teórica existe um tempo específico, profissionais qualificados e remunerados e materiais pedagógicos, para a dimensão prática há apenas um atendimento voluntário a uma demanda para um trabalho sem tempo, realizado por alguns funcionários que não são remunerados ou qualificados nem reconhecidos no plano da ascensão na carreira ou mesmo no currículo. Esta diferença entre as dimensões do programa não corresponde, ao menos nas nossas entrevistas, ao valor dado pelos jovens àquilo que eles realmente pensam que seja o lócus de sua aprendizagem significativa que é a convivência cotidiana com o trabalho.

Por outro lado, a falta de experiência anterior com processos educativos ou ausência de um processo específico de capacitação dos orientadores ou de um tempo de envolvimento

específico ou sua não participação com a construção deste trabalho não parece ajudar a fortalecer a conexão entre estas dimensões.

As duas orientadoras afirmam que existe um gosto pela atividade, e que gostariam de estar mais envolvidas, mas não há um tempo determinado para se dedicar exclusivamente a esta atividade, o que cria uma sobrecarga. Fica a sugestão de que possam os organizadores do programa buscar efetivamente aperfeiçoar este equilíbrio.

Quem é de fato a equipe de formação do jovem e porque o processo apresenta esta configuração que não parece corresponder ao que ocorre?

O ensino no programa, embora vise preparar o jovem para a nova realidade do trabalho com múltiplas competências, como processo pedagógico, ainda guarda traços do sistema de trabalho taylorista/fordista, no que tange à divisão das tarefas, da construção diferenciada do trabalho “intelectual” e “manual”, das tarefas a serem desenvolvidas e da especialização de cada “trabalhador” envolvido. Assim, do ponto de vista do orientador não há participação na concepção mais geral do processo pedagógico, mas um conjunto de instruções a serem seguidas. Há uma clara divisão entre o trabalhador intelectual (os que organizam o processo pedagógico) e os trabalhadores “braçais” que farão cumprir as tarefas na ponta, acompanhando e avaliando o jovem.

Entretanto, mesmo a teoria parecendo ser um investimento importante para a instituição, do ponto de vista do jovem, ela acaba fazendo um papel bem aquém das expectativas pois este acaba não lhe dando muita importância e ficando isolado na hora de fazer as tarefas referentes a esta parte que nem sempre tem conexão com suas tarefas práticas e nas quais o orientador acaba não podendo ajudá-lo a fazer a ponte, uma vez que não lhe sobra tempo, não é parte do seu papel fazer articulação teoria-prática e nem é necessário que ele conheça esta outra dimensão do programa. Os aprendizes mais estudiosos fazem este percurso sozinhos, porém os que não gostam tanto assim de estudar acabam sentindo alguma dificuldade.

Outra questão interessante que aparece nas nossas representações é a falta de identidade dos jovens tanto com o ambiente bancário como com a linguagem usada no programa. Nos dois casos os adolescentes sonham em desenvolver atividades físicas em ambientes mais abertos e dizem não se sentirem inclinados para o trabalho burocrático a não ser por necessidade de emprego. Cabe-nos aqui perguntar, mesmo correndo risco de estar condicionado por uma amostra muito pequena, porque, ao final desta experiência, esta motivação não surgiu? A fala das orientadoras apontando uma constante sobrecarga de

trabalho pode ser um indicador daquilo que, embora não verbalizado explicitamente pelos jovens, possa levá-los a uma posição de cautela e não desejo pelo trabalho realizado. Outra questão é a ausência de atividades físicas neste tipo de trabalho que, para pessoas tão jovens, deve demandar uma carga maior de autocontrole e disciplina criando um desejo inverso de liberdade.

Os princípios acentuados na nossa descrição do programa são diretrizes internas que alcançam em maior ou menor dimensão o contexto em que estes Adolescentes estão inseridos, já que em menor proporção que os empregados do quadro efetivo da CEF, mas de maneira alguma ausente, estes assumem voluntariamente o dever de responder por todas as consequências de suas ações.

Há, nesta vivência profissional dos AA a oportunidade de agir e sofrerem ações por parte de seus pares, inseridos num contexto iluminado por uma proposta de Responsabilidade Empresarial da CEF que reforça a necessidade de conviver com os colegas de trabalho observando o modo correto e aceitável pela sociedade, sem impor ou fazer aos outros o que não aceitaria que fosse imposto por outros a você. O que já é compartilhado, de certa forma, mas deveria ter maior ênfase tanto nos materiais teóricos de estudo disponibilizados aos AA, como na prática – nas relações sociais estabelecidas, possibilitando maior perspectiva de articulação teoria e prática; tendo em vista que um dos itens relacionados dentre as Premissas e Diretrizes de RSE menciona que o exercício da RSE deve estar presente em todas as áreas e na prática de todos os empregados da CAIXA, como tema transversal, não devendo ser privilégio e atribuição de áreas isoladas.

O desenvolvimento dos processos avaliativos, que normativamente estabelecem ser uma proposta para melhoria contínua do seu processo de aprendizagem, não realimentam o programa em sua totalidade, tendo em vista, com base nas informações prestadas pelos entrevistados, que as avaliações do conteúdo teórico não têm o êxito desejável, devido a entraves decorrentes da deficiência técnica do sistema informatizados disponibilizado para este fim, sem que seja cumprido com eficiência, até mesmo, o papel de instrumento formal burocrático a que também se destina. No entanto, melhor desempenho é percebido nas avaliações comportamentais, já que estas são relativamente independentes de sistema informatizado, realizadas sob critérios subjetivos que consideram os aspectos tais como: interesse, cooperação, relacionamento, comunicação, assiduidade/pontualidade, responsabilidade e desenvolvimento.

4.5 Considerações finais

Concluindo podemos dizer que tanto jovens como orientadores tem do Programa uma visão positiva e ambos concluem que este ajuda o jovem a fortalecer sua auto-estima, aprender a se organizar e se colocar de forma mais profissional no ambiente de trabalho, aprender novas habilidades e refletir sobre suas opções profissionais. Também a família parece perceber o efeito positivo que o Programa exerce sobre o jovem.

Os orientadores, por sua vez sentem-se motivados para participar embora entendam que seria importante poder dedicar mais tempo ao processo. Apontam que seria positivo se houvesse um tempo específico para se dedicarem a esta tarefa. Também apontam as dificuldades com relação à avaliação tarefa que depende do site da Universidade corporativa da Caixa que apresenta problemas técnicos.

A visão dos adolescentes quanto ao processo pedagógico aponta um distanciamento do programa em termos de linguagem, motivação para os jovens e articulação dos módulos teóricos e ações práticas. Também verifica-se uma certa tendência a buscarem profissões fora do que descrevem como espaço fechado e burocrático.

Ambos os atores distinguem claramente as dimensões do Programa que necessitam de ajustes o que nos leva a pensar sobre como o Programa poderia ganhar em qualidade incluindo ações de caráter físico e motivacional a partir da incorporação de sugestões advindas dos participantes e de um monitoramento dos egressos.

Embora esta nova experiência pareça apresentar diversos aspectos positivos com relação a uma primeira inserção dos jovens no mundo do trabalho, além de resgatar a possibilidade de participação da empresa no processo de formação do jovem trabalhador, a condução do processo educativo parece ainda estar baseada numa lógica pedagógica precária que não articula profundamente as três dimensões propostas no programa (presencial, auto-instrucional e prática). Isto não é estranho uma vez que a empresa não é uma instituição Educativa. Entretanto, cabe refletir como, neste contexto, a presença de profissionais da educação como os pedagogos, atuando como coordenadores e formadores poderia contribuir para fazer os necessários ajustes para ampliar o alcance e qualidade do programa, facilitando a vida e o trabalho de todos os envolvidos.

Por outro lado, nota-se, ainda, que a posição da empresa como núcleo central da formação profissional acaba atrelando o processo de relação com o trabalho aos princípios específicos do mercado e às suas necessidades, não construindo uma verdadeira reflexão do

trabalhador sobre o sentido do trabalho e seu papel social mais amplo, retirando do processo a dimensão de autonomia do trabalhador quanto aos seus posicionamentos tanto corporativos como de classe. Esta dimensão da formação não será exercida pela empresa, mas questiona-se se não deveriam ser preocupação das políticas públicas que poderiam trabalhar na perspectiva de incentivar uma parceria, por exemplo, entre sindicatos e empresas para o desenvolvimento destes programas dando ao aprendiz uma dimensão mais completa sobre o processo de trabalho na sociedade.

Por último cabe a pergunta se não seria importante que também a escola não poderia estar contribuindo neste processo articulando os conhecimentos que o aprendiz adquire e aquilo que ele vive no seu processo de formação ajudando-o, também durante sua segunda jornada a compreender de forma mais efetiva a articulação teoria prática.

REFERÊNCIAS

BALES, Kevin. *Disposal People: new slavery in global economy*. Berkeley, University of Califórnia Press, 1993.

BARRETO, N. R. Trabalho escravo: nova arma contra a propriedade privada. São Paulo: Artpress, 2004a. (Flavio Nunes)

BRASIL, Consolidação das Leis do Trabalho, 1943. CLT e Legislação Correlata. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005. 1120 p.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil 1988. 21ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

_____.LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. Crise e desregulação do trabalho no Brasil. In: Texto para Discussão. Brasília, IPEA (814), agosto 2001.

COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ, CNBB-NORTE II, *Trabalho escravo nas fazendas do Pará e Amapá, 1980-1998*, Belém, 1999.

DELORS, Jacques (org.). Educação – um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o Currículo. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 23 out. 2011.

ESTERCI, Neide. *Escravos da Desigualdade: estudo sobre o uso repressivo da força de trabalho hoje*. Rio de Janeiro, CEDI, Koinonia, 1994.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *A Justiça do Lobo*. Petrópolis, Editora Vozes, 1986.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *Pisando Fora da Própria Sombra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *Quão penosa é a vida dos senhores. Discurso dos Proprietários sobre o trabalho escravo*. Dissertação de Mestrado apresentada na

FILHO Evaristo de Moraes. *Introdução ao Direito do Trabalho*. 8. Ed. rev., atual. e ampl., São Paulo: LTr, 2000.

FINLEY, Moses I. *Escravidão antiga e moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1991.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A Reforma do Instituto da Aprendizagem no Brasil: Anotações sobre a Lei nº 10.097/2000, Revista LTR. Legislação do Trabalho, Doutrina. São Paulo: LTR, v. 65, nº 2, fevereiro de 2001, p. 142.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A reforma no Instituto da Aprendizagem no Brasil: Anotações sobre a Lei nº 10.097/2000. In Revista LTR abril/2001. São Paulo.2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A Formação de Educadores: Novos desafios para as Faculdades de Educação Florianópolis*: ENDIPE, 1996 BBE.

LE BRETON, Binka. *Vidas roubadas - a escravidão moderna na Amazônia brasileira*. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53 a 79.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira - A degradação do Outro nos Confins do humano*. São Paulo, Hucitec, 1997

MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. São Paulo, Livraria Editora de Ciências Humanas/USP, 1979.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Moraes, 1983.

MENEGASSO, M E.. O Declínio do Emprego e a Ascensão da Empregabilidade: Um protótipo para promover a empregabilidade na empresa pública do setor bancário. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Engenharia de produção. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. 1998.

MÉSZÁROS, István. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. In: Ad Hominem - revista de filosofia, política, ciência da história. n. 1, t. 1. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 1999, p. 83-124.

MORAES FILHO, Evaristo de: MORAES Antonio Carlos Flores de. Introdução ao Direito do Trabalho. 8ª ed. atual., São Paulo: LTR, 2000, p. 557.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. Curso de Direito do Trabalho. 17ª ed. atual., São Paulo: Saraiva, 2001, p. 66-67.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 2. Sem., 1996.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO ; SAKAMOTO, Leonardo (coord.) Trabalho escravo no Brasil do Século XXI. Brasília, OIT, 2006.

PATTON, Michael Q. Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, CA: Sage, 1980. 381p.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Editora ARTMED. Porto Alegre, 1999. p.7.

PINTO, Geraldo Augusto. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 88p.

PLASSAT, Xavier. Erradicação do trabalho escravo? Ficou para outra vez, in: Comissão Pastoral da Terra, Conflitos no Campo, Brasil-2005, CPT, Goiânia, 2006.

POCHMANN, Marcio. O emprego na globalização. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

PRADO, Adônia Antunes. (Coord.). Terra e Trabalho Escravo, Violência e Impunidade, Niterói, UFF-Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2002.

SAKAMOTO, Leonardo. Lucro fácil, mão-de-obra descartável a escravidão contemporânea e economia internacional. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org.). América Latina e a Globalização. 1 ed. São Paulo: FFLCH/PROLAM/Universidade de São Paulo, 2004.

SAKAMOTO, Leonardo. Os compadres da casa-grande. In: Conflitos no campo. Brasil 2004. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 39 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2007.

SENTO-SÉ, Jairo Lins de Albuquerque. Trabalho escravo no Brasil na atualidade. São Paulo, LTr, 2000.

SUTTON, Alison. Slavery in Brazil: Link in the Chain of Modernisation. Londres, Anti-Slavery International, 1994.

UFRRJ, Rio de Janeiro, mimeo, 1999. Vários autores Trabalho Escravo no Brasil Contemporâneo. São Paulo, Ed Loyola e CPT - Comissão Pastoral da Terra, 1999.

VIEIRA, Maria Antonieta da Costa; ESTERCI, Neide. Trabalho escravo no Brasil: os números, as lutas e as perspectivas em 2003, in: Comissão Pastoral da Terra, Conflitos no Campo, Brasil-2003, CPT, Goiânia, 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. Terceiro setor e despolitização. Revista Inscrita. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Serviço Social, ano 3, n. 6, julho de 2000.

PERSPECTIVAS DE FUTURO PROFISSIONAL

Alguns anos após meu ingresso no curso de pedagogia, estou o estou concluindo, certa de que passei por inúmeras mudanças, sobretudo no que se refere a minha perspectiva profissional; a contar que não atuo profissionalmente como pedagoga, o que me distancia do exercício pleno dos conhecimentos que adquiri ao longo do curso de Pedagogia.

Contudo, dentre os conhecimentos que adquiri ao longo desta trajetória, é relevante citar aqueles que me conferem a percepção de que o Pedagogo não é somente um profissional que atua em sala de aula, ou no cenário tipicamente escolar; mas que pode contribuir, também, com os conhecimentos que possui, no seu contexto de atuação, seja ele qual for, tornando-se um diferencial, consciente de que em todo ambiente profissional existem relações de aprendizagem, constantes, mesmo que não sejam estratégicas. Todo trabalho é normatizado e também repassado/ensinado a outros indivíduos, o que confere a esta dimensão um aspecto também pedagógico.

Já o trabalho voluntário de Orientador no Programa Adolescente Aprendiz da Caixa Econômica Federal, o qual vislumbro possibilidade de desenvolver futuramente, apresenta aspectos estruturais da pedagogia, que poderiam ser melhor explorados, para obter melhor aplicabilidade. É justamente aí que me vejo, possivelmente, atuando e propagando meus conhecimentos de pedagoga, seja atuando novamente como Orientadora, desde que eu possa ter maior qualidade de tempo para desempenhar esse voluntariado; ou mesmo, trabalhando na área estratégica – gestora da norma, atuando como colaboradora ao melhor enquadramento dos objetivos contidos explícita ou implicitamente na norma que versa sobre referido programa, auxiliando com perspectivas de mudança quanto à atualização dos materiais – módulos de estudos utilizados e no desenvolvimento de propostas para aprimoramento do suporte tecnológico para as avaliações e atividades complementares desenvolvidas pelos adolescentes ao longo do programa.

O caminho trilhado ao longo do curso de Pedagogia foi desejado por mim. Não me senti, em momento algum, desestimulada ou insatisfeita com os conteúdos e temáticas desenvolvidas neste período. Tenho afinidade e admiro o trabalho desenvolvido pelos pedagogos, seja nas escolas nas funções de professores, orientadores e outras; seja nos demais cenários de provável atuação. No entanto, atuar como economiária, desempenhando uma atividade bastante distinta da rotina de pedagogo não foi uma escolha pontual, mas sim decorrente da vontade de ter certa estabilidade, que a aprovação em um concurso público

pudesse me proporcionar. Hoje, na profissão que possuo, pretendo ter a versatilidade necessária para que consiga aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, que poderão subsidiar a trajetória em minha carreira nesta caminhada na Caixa Econômica Federal, já que a empresa possui boas possibilidades de concretização destes objetivos.

Penso, ainda, na possibilidade de dar continuidade a meus estudos, possivelmente numa pós-graduação ou mestrado, dando continuidade a esta pesquisa, especialmente no que tange à questão desta dimensão do Programa AA que não confere maiores esclarecimentos e subsídios à capacidade crítica sobre a realidade ali presente, até mesmo aos principais sujeitos do processo – Orientadores e Adolescentes Aprendizizes.

Enfim, pretendo agora ser finalmente uma Pedagoga e continuar acreditando e apostando na educação.

ANEXOS