



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**O IMPACTO SOCIOECONÔMICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA JOVEM APRENDIZ A PARTIR DA INCLUSÃO
LABORAL DOS JOVENS APRENDIZES ATENDIDOS PELO
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - *CAMPUS* ESTRUTURAL**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Educação Social e Intervenção Comunitária

Priscila de Fátima Silva

Orientador
Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientador
Professor Doutor Francisco de Assis Póvoas Pereira

Novembro, 2016

Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Dissertação de Mestrado

O IMPACTO SOCIOECONÓMICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM
APRENDIZ A PARTIR DA INCLUSÃO LABORAL DOS JOVENS APRENDIZES
ATENDIDOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - *CAMPUS*
ESTRUTURAL

Priscila de Fátima Silva

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientador: Professor Doutor Francisco de Assis Póvoas Pereira

Santarém, 15 de novembro de 2016

RESUMO

Esta dissertação trata de pesquisa realizada com jovens egressos do Curso de Jovem Aprendiz Auxiliar de Mecânico de Autos ofertado pelo Instituto Federal de Brasília – *Campus* Estrutural. O objetivo da investigação foi analisar o impacto da aprendizagem profissional (Programa Jovem Aprendiz), a partir da inclusão socioeconômica e profissional dos jovens aprendizes atendidos no período entre 2013 e 2015. A realização da pesquisa de campo focou a abordagem complementar entre procedimentos quantitativos e qualitativos. A população amostral constituiu-se de dez jovens, sendo duas mulheres e oito homens, e de um professor do IFB. A metodologia utilizada para o levantamento dos dados primários se pautou pelo uso da técnica de inquérito por meio de entrevistas não estruturadas e semiestruturadas. Constatou-se, com base na técnica de análise de conteúdo, que a maioria dos jovens recebeu proposta de emprego ao concluir a aprendizagem. Na visão dos que não receberam (minoridade), os fatores que contribuíram estão relacionados à desaceleração econômica, à questão de gênero e à política da empresa. Ambos os grupos reconheceram melhorias socioeconômicas pessoais e familiares pela participação no Programa. Por fim, os resultados obtidos evidenciaram a relevância que a aprendizagem profissional tem, como uma política pública voltada para inserção laboral de jovens, por englobar, pelo menos, duas dimensões fundamentais à inclusão social do público juvenil que são o trabalho e a educação.

Palavras chave: Aprendizagem profissional; Jovem aprendiz; Formação profissional no IFB.

ABSTRATC

This dissertation deals with a survey of young graduates from the «Mechanic Autos Helper» offered by the Federal Institute of Brasilia – Campus Structural. The objective of this research was to analyze the impact of professional learning (program young apprentice), and the socioeconomic and professional inclusion of this young apprentices, in the period between 2013 and 2015. The research focused on the complementary approach between quantitative and qualitative procedures. The sample survey consisted of ten young people, two women and eight men, and one professor of the IFB. The methodology used for the survey of the primary data by using unstructured and semi-structured interviews. It was noted, based on content analysis technique, which most young people received job offer at the end of the course. For those who did not receive any offer (the minority of them), the factors that have contributed are related to the economic downturn, the issue of gender and the policy of the company. Both groups recognize personal and family socio economic improvements by participation in the program. Finally, the results obtained showed the relevance that the professional learning has as a public policy focused on labour insertion of young people include at least two fundamental dimensions to social inclusion of youth public: the work and education.

Key words: Professional learning; Young apprentice; Professional training in Federal Institute of Brasília.

“Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.”
(Charles Chaplin, filme *O Grande Ditador*)

AGRADECIMENTOS

À Divindade por nos brindar todos os dias com um belo amanhecer. E à Mãe Natureza por tudo o que ela nos oferece.

Ao meu esposo pelo otimismo, carinho e atenção. Por cada momento em que me ouviu falar sobre a pesquisa, pela compreensão nos momentos de ansiedade, pelo companheirismo.

Aos meus pais Elenice e Paulo. Minha eterna gratidão pela vida!

Ao Prof. Marcelo Leite por ter acreditado no Programa Jovem aprendiz e por tê-lo implementado nos *campi* Gama e Estrutural. Agradeço também pela oportunidade e pelos ensinamentos durante o período em que trabalhamos juntos.

Ao Prof. Wilson Conciani, reitor do IFB, por sua ousadia e inovação à frente do Instituto Federal de Brasília e por ter viabilizado o MESIC para os servidores da Instituição.

À Prof. Maria Cristina Madeira por ter conduzido tão bem a parceria entre o IFB e o IPS para formação de servidores em nível de pós-graduação.

Ao Prof. Paulo Coelho pelo esmero durante a orientação deste trabalho e que muito me ajudou na consecução do mesmo.

À Ana Lúcia Alencastro e Vera Sousa pelos anos de dedicação à aprendizagem profissional, no âmbito do Ministério do Trabalho.

À colega Kattiucy.

Aos colegas do MESIC, em especial à Delzina e Fátima.

Aos professores do Instituto Politécnico de Santarém, que estiveram em nossa instituição compartilhando seus saberes e experiências, e aos técnicos administrativos do IPS que prontamente nos atenderam.

Aos professores e técnicos administrativos do *Campus* Estrutural que contribuíram com esta investigação.

Aos Jovens Aprendizes que gentilmente aceitaram participar desta investigação.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL.....	4
1.1 - JUVENTUDE: CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS.....	4
1.2 – VULNERABILIDADE SOCIAL - CONSIDERAÇÕES.....	9
1.3 - VULNERABILIDADE JUVENIL.....	13
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE: O MUNDO DO TRABALHO E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL.....	16
2.1 - O DESAFIO DA INCLUSÃO LABORAL JUVENIL.....	16
2.2 - O INSTITUTO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO BRASIL.....	20
CAPÍTULO 3 - O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA E O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ.....	28
3.1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: OS INSTITUTOS FEDERAIS.....	28
3.2 - O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ.....	29
3.3 – O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ OFERTADO PELO CAMPUS ESTRUTURAL.....	34
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	37
4.1 – SOBRE O OBJETIVO E A QUESTÃO A SER INVESTIGADA.....	37
4.2 - SOBRE A INVESTIGAÇÃO.....	37
4.3 – PLANEJAMENTO DA PESQUISA E O TRABALHO DE CAMPO.....	38
4.4 – TRATAMENTO DOS DADOS.....	42
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
5.1 - CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS ENTREVISTADOS.....	49
5.1.1 – Perfil socioeconômico dos jovens entrevistados.....	50
5.1.2 – Local de moradia dos jovens entrevistados.....	53

5.2 – ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DOS ENTREVISTADOS ANTES DE INGRESSAR NO IFB, NA CONDIÇÃO DE APRENDIZ	59
5.2.1 – Situação Profissional dos jovens antes da contratação como aprendizes	59
5.2.2 – Mobilização dos jovens para o ingresso na aprendizagem profissional	60
5.3 – ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DOS ENTREVISTADOS DURANTE A VIGÊNCIA DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	62
5.3.1 – Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (empresa)	62
5.3.2 – Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (IFB – Campus Estrutural)	65
5.3.3 – Participação dos jovens em espaços de cultura, esporte e lazer	68
5.3.4 – Sobre a remuneração auferida pelos jovens entrevistados durante o contrato de aprendizagem	69
5.3.5 – Desistência pelos aprendizes das práticas profissionais na empresa e/ou do curso de aprendizagem	72
5.4 – ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DO ENTREVISTADO APÓS O TÉRMINO DO CURSO E DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM	73
5.4.1 - Situação Profissional dos jovens após o término do contrato de aprendizagem	73
5.5 – CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ.....	80
5.5.1 – Contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista dos jovens entrevistados	80
5.5.2 – Contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista do professor entrevistado	82
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6.1 - CONCLUSÕES.....	84
6.2 – APONTAMENTOS PARA UM PROJETO DE INTERVENÇÃO SÓCIO-EDUCATIVO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA	99
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
ANEXO 1 – REGULAMENTAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE APRENDIZES	105

ANEXO 2 – ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA IFB-MTE.....	116
--	------------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição dos <i>Campi</i> do IFB no Distrito Federal.....	31
Figura 2. Fluxograma do Curso de Auxiliar de Mecânico do Autos ofertado pelo Campus Estrutural.....	36

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Características da população amostral (turma/ sexo).....	40
Gráfico 2. Características dos sujeitos participantes da pesquisa (turma/ sexo).....	41
Gráfico 3. Situação profissional dos aprendizes após a conclusão da aprendizagem profissional.....	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal.....	29
Tabela 2. Categorização Temática.....	44
Tabela 3. Renda Familiar da população amostral (por turma).....	52
Tabela 4. Local de residência dos jovens entrevistados.....	53
Tabela 5. Comparativo da situação profissional dos aprendizes (antes e depois do contrato de aprendizagem).....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMB	Área Metropolitana de Brasília
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CF	Constituição Federal
CDAI	Coordenação de Acesso e Ingresso
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DF	Distrito Federal
ESFL	Entidades sem fins lucrativos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJ	Estatuto da Juventude
FIC	Formação Inicial e Continuada
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IVJ-Violência	Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
LISTA TIP	Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil
MEC	Ministério da Educação

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MTb	Ministério do Trabalho
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAEs	Políticas Ativas de Emprego
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
RIDE-DF	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
RAs	Regiões Administrativas
SMPE	Secretaria da Micro e Pequena Empresa
SG/PR	Secretaria-Geral da Presidência da República
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINCODIV-DF	Sindicato dos Concessionários e Distribuidores de Veículos do Distrito Federal
UDHs	Unidades de Desenvolvimento Humano

INTRODUÇÃO

Atualmente um dos grandes desafios do jovem no Brasil é o seu ingresso no mundo do trabalho, principalmente no mercado formal, porque muitos deles não têm nenhuma experiência profissional e ademais carecem de uma qualificação para atuar na área pretendida. Soma-se a isso um ensino médio que pouco prepara o jovem para exercer uma atividade laboral, além de existir um número insuficiente de vagas para absorver todos os jovens interessados em ingressar no ensino superior ou na educação profissional técnica de nível médio, embora o acesso tenha sido ampliado nos últimos anos.

No intuito de inserir adolescentes e jovens no mercado de trabalho formal, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) tem lançado mão da aprendizagem profissional como uma política pública federal voltada para a inclusão laboral desse público. A intenção é oportunizar aos jovens atendidos uma situação de trabalho que respeite sua condição de pessoa em desenvolvimento, garanta seus direitos laborais e promova sua formação profissional inicial, sem que para isso precise comprometer a conclusão do ensino fundamental e médio, se ainda for o caso.

A aprendizagem profissional, também conhecida como Programa Jovem Aprendiz, está prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileiras. Seu instituto possibilita ao adolescente e jovem, com idade entre 14 e 24 anos incompletos¹, ser contratado como aprendiz por empresas obrigadas a cumprir cotas de aprendizagem, recebendo formação técnico-profissional metódica e auferindo, mensalmente, remuneração para o desenvolvimento da sua jornada de trabalho, incluídas as horas dedicadas à sua formação técnica. Ao final do curso de aprendizagem, o jovem é devidamente certificado pela instituição responsável pela formação profissional.

Como forma de integrar esta política pública à política de educação profissional e tecnológica, do Ministério da Educação (MEC), em 15 de dezembro de 2009, o Instituto Federal de Brasília (IFB) e o MTE assinaram o Acordo de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de programas pilotos de aprendizagem profissional, já a partir de 2010. Esse acordo tinha por objetivo promover a inclusão laboral do público jovem, beneficiário da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, na perspectiva de colaborar com o desenvolvimento econômico e social do Distrito Federal (DF) e do Entorno. Desde então, o IFB incluiu em sua oferta de cursos profissionalizantes programas de aprendizagem, com vistas a proporcionar aos jovens aprendizes matriculados na instituição formação profissional na área para qual o estudante foi contratado.

¹ Esse limite de idade não se aplica a pessoas com necessidade específica (Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005).

Objetivos da Investigação

O Objetivo geral da dissertação foi o de analisar o impacto do Programa de Aprendizagem Profissional, ofertado pelo IFB, a partir da inclusão socioeconômica e profissional dos jovens aprendizes atendidos pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus Estrutural*, no período entre 2013 e 2015. Teve como base o estudo do Curso de Jovem Aprendiz Auxiliar de Mecânico de Autos. Esta motivação baseia-se na ausência de estudos empíricos realizados, no âmbito do IFB, sobre esta temática, e que poderiam colaborar com a Instituição na avaliação dos impactos da implementação desse Programa e no aprimoramento da sua execução. Nesse sentido, e tendo por base a experiência de oferta da aprendizagem profissional pelo *Campus Estrutural*, unidade de ensino do Instituto Federal de Brasília, e os objetivos da Aprendizagem Profissional detalhados anteriormente, a seguinte questão de investigação foi formulada: “*Qual o impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz a partir da inclusão laboral dos jovens aprendizes atendidos pelo IFB - Campus Estrutural?*”

No intuito de responder a esta questão investigativa, os objetivos específicos deste trabalho dissertativo foram, além de investigar as contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista dos entrevistados, saber se os aprendizes que concluíram cursos de aprendizagem ofertados pelo *Campus Estrutural*:

- Alcançaram melhorias nas condições de vida ao participarem do Programa;
- Tiveram sua contratação efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem;
- Obtiveram maior facilidade para conseguir um emprego formal noutra empresa, após o término da aprendizagem.

Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: Fundamentação Teórica subdividida em três capítulos, sendo o primeiro sobre juventude e vulnerabilidade social, o segundo sobre juventude, o mundo do trabalho e a aprendizagem profissional, e o terceiro sobre o Instituto Federal de Brasília e o Programa Jovem Aprendiz; Metodologia; Apresentação e Discussão dos Resultados; e Considerações Finais.

Na primeira parte da fundamentação teórica, tratamos conceitualmente da juventude e dos processos que a vulnerabilizam e excluem socialmente, principalmente quando se trata de jovens urbanos em situação de pobreza.

Na segunda parte versamos sobre a relação entre a juventude e o mundo do trabalho, bem como o desafio da inclusão desse público no mercado de trabalho formal. Em seguida, discorreremos sobre a aprendizagem profissional, uma das principais políticas públicas de inclusão laboral de jovens.

Concluimos a fundamentação teórica com uma abordagem sobre a política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (MEC), no tocante à criação dos Institutos Federais, especialmente do Instituto Federal de Brasília (IFB), bem como sobre o programa de aprendizagem profissional (Programa Jovem Aprendiz) implementado por uma das unidades de ensino do IFB, o *Campus Estrutural*, objeto desta investigação.

Cabe aqui salientar que estudos sobre formação e capacitação profissional não estão disponíveis no âmbito da literatura em Educação Social. Embora existam algumas análises generalistas e pouco aprofundadas que, de certa forma, podem constituir uma interseção entre a Educação Social e a Formação Profissional, a verdade é que os estudos mais substantivos e relevantes neste âmbito provêm, ou das Ciências Económicas, ou da Sociologia ou da Psicologia. Por esse fato, a estrutura teórica proposta nesta Dissertação concentra-se no âmbito dessas áreas científicas. Ainda assim, no final da obra, avançamos com algumas linhas orientadoras de um Projeto Socioeducativo, para as quais confluíram as análises decorrentes deste estudo, desde logo as insuficiências detetadas no curso de formação ligado ao programa de Jovem Aprendiz por nós acompanhado e os aspetos mais relevantes da Intervenção Socioeducativa oriundos da literatura em Educação Social, abrindo lugar a outros trabalhos congêneres que venham complementar ou aprofundar a presente abordagem.

O Capítulo IV foi dedicado à descrição da metodologia utilizada para este estudo, desde a recolha dos dados primários e secundários até ao tratamento dessas informações, apresentando as linhas teóricas utilizadas.

No quinto capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio da investigação objeto deste estudo, de forma a contribuir com elementos para que o IFB possa avaliar os impactos da implementação do Programa Jovem Aprendiz pela instituição, tal como é o objetivo desse trabalho.

Ao finalizarmos esta dissertação, apontamos as principais conclusões a partir da sistematização da pesquisa realizada, bem como apresentamos indicativos para um projeto de intervenção sócio-educativo.

CAPÍTULO 1 - JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL

Na primeira parte da fundamentação teórica trataremos conceitualmente sobre a juventude e os processos que a vulnerabilizam e excluem socialmente, principalmente quando se trata de jovens urbanos em situação de pobreza.

1.1 - JUVENTUDE: CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS

O conceito de juventude perpassa por características psicológicas, sociológicas e cronológicas dos indivíduos. Pode ter enfoques diferenciados e muitas vezes está atrelado à definição de adolescência. Freitas (2005) explica que o termo adolescência geralmente é utilizado por psicólogos para descrever ou se referir a processos como a puberdade, aos comportamentos desencadeados pela mudança de *status*, às oscilações emocionais e a outras características marcantes nessa fase da vida. Já o termo juventude é mais utilizado por sociólogos, historiadores e demógrafos ao se referirem, por exemplo, a uma categoria social, a um segmento populacional, a uma geração historicamente contextualizada ou a atores sociais em um espaço público.

Pappámikail (2011) esclarece que a forma como concebemos a juventude enquanto fase de vida e categoria social é um produto da modernidade. O jovem é identificado por não ser mais criança, mas também por ainda não ser um adulto nomeadamente maduro, responsável, autônomo e independente. Ou seja, o sujeito encontra-se num período de transição. Segundo a autora, a juventude é, por sua vez, uma categoria social de definição complexa, tendo sido objeto de constante interesse e intervenção por parte de investigadores e agentes políticos em um território bastante fértil para normatividade, emissões de juízos de valor, fruto das representações sociais que as pessoas têm sobre a juventude.

De acordo com Pais (1990), a sociologia da juventude, ao oscilar entre duas tendências, ora a toma como um conjunto social que tem por atributo principal o fato de ser constituída por indivíduos que fazem parte de uma determinada “fase da vida”, prevalecendo entre os pesquisadores a procura por aspectos que a caracterizam de forma mais homogênea e uniforme, aspectos estes pertencentes a uma chamada “cultura juvenil”; ora a juventude é concebida como um conjunto social diverso, com diferentes “culturas juvenis”, em razão de diferenciadas pertenças de classe, situações econômicas, interesses, oportunidades ocupacionais, dentre outras.

Para Abramovay e Esteves (2007),

a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com

diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc (p. 21).

Segundo Abramo (1994, citada por León, 2005, p.13),

a noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social.

Ainda que não se tenha um conceito único sobre o que vem a ser juventude, Krauskopf (1998,2004), ao apresentar paradigmas que envolvem o entendimento sobre esse termo, aclara sobre os impactos que cada concepção tem na elaboração de políticas voltadas para esse público. No paradigma em que a adolescência é considerada como um período preparatório, o adolescente é concebido como um sujeito imaturo e sem experiência, transitando entre a infância e a vida adulta. Essa perspectiva reducionista, segundo a autora, manifesta-se como uma forma de adiar os direitos desses jovens e tem como resultado políticas direcionadas para a preparação do jovem para uma vida adulta ou voltadas para o lazer saudável e recreativo como extensão de uma cobertura educativa ou para o serviço militar. Geralmente são programas indiferenciados, isolados, de baixa cobertura.

Já em outro paradigma, a juventude é concebida como etapa problemática, “la edad difícil”. Nessa percepção, construída a partir de sintomas e problemas que envolvem jovens, tais como a delinquência, o uso de drogas, o abandono escolar e as gangs, a prevenção e a atenção organizam-se mais para a eliminação desses problemas sociais, do que para o incentivo ao desenvolvimento integral desses jovens. As políticas e programas sob esse enfoque são orientados para ações compensatórias, setorizadas preponderantemente entre a saúde e a justiça, focalizadas na assistência e no controle de problemas específicos. Estas são voltadas principalmente para jovens urbanos de camadas sociais populares (Krauskopf, 1998, 2004).

Krauskopf (1998, 2004) destaca ainda o paradigma da juventude cidadã, no qual se reconhece o direito que crianças e adolescentes têm à cidadania colaborando para que a ênfase dada à juventude tida como problema seja abandonada. Nessa forma de se compreender a juventude, as políticas públicas e programas direcionados para esse público-alvo articulam-se intersetorialmente e têm por objetivo a inclusão de jovens como sujeitos

detentores de direitos políticos, culturais, sociais e econômicos. E, por último, a autora evidencia o paradigma no qual o jovem é considerado um ator estratégico do desenvolvimento. Nessa perspectiva, as políticas e programas cujo o foco é a juventude, caracterizam-se por políticas públicas intersetoriais destinadas à incorporação de jovens como capital humano e cultural e ao desenvolvimento do capital social. Essas políticas englobam programas que primam pelo enfrentamento à exclusão, pela contribuição da juventude às estratégias de desenvolvimento e pela expressão cultural e artística dos jovens.

Em relação ao Brasil, Freitas (2005) relata que, a partir dos anos 1980 e até há pouco tempo atrás, o termo adolescência foi prevalecte tanto no debate público, quanto nos meios de comunicação e na esfera das ações sociais e do Estado. Isto como resultado de movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente, corroborando para o surgimento de uma nova concepção em torno da adolescência, de forma a considerá-la como uma fase de vida que requer cuidados e proteção distintos. O autor cita ainda a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)² como um dos resultados desse movimento, tendo sido um avanço na compreensão da infância e da adolescência como detentoras de direitos, o que tornou o ECA uma importante referência para a sociedade brasileira, principalmente no desencadeamento de políticas, programas e ações para o atendimento desse público, principalmente daqueles em situação de risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos no Estatuto.

Na década 1990 o ECA lançou um novo olhar sobre a infância e adolescência no Brasil ao se pautar pelas diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Criança³. Essa Convenção contou com a ratificação de mais de 190 países, incluindo o Brasil, e foi oficializada, no ano seguinte à sua adoção, como lei internacional. Para efeitos da Convenção, são consideradas crianças todas as pessoas com idade inferior a dezoito anos, excetuando-se os casos em que a maioridade seja atingida antes, em razão da legislação de cada país. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança as pessoas com até doze anos de idade; e adolescentes, pessoas com idade entre doze e dezoito anos.

O referido Estatuto, ao dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, representou um marco importante na legislação brasileira sobre o tema. Para se ter uma ideia da relevância desse documento, em suas disposições preliminares o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, de forma ampliada, o dever que tanto a família, quanto a comunidade, a sociedade e o próprio poder público têm em assegurar às crianças e adolescentes o cumprimento de direitos fundamentais “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

² Instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

³ Convenção adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e promulgada pelo Brasil, em sua íntegra, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990). Além disso, cabe a essas instâncias velar pela prevenção da ameaça ou violação desses direitos.

Na Constituição Federal⁴ (CF), o termo juventude passou a ter maior visibilidade a partir do ano de 2010, por meio de emenda à Constituição⁵, com a inclusão da palavra “jovem” aos termos “família”, “criança”, “adolescente” e “idoso”, estendendo a esse público os direitos assegurados às crianças e aos adolescentes. Outro marco na CF foi a previsão legal da criação de um estatuto e de um plano nacional orientado para as questões da juventude, isto porque, até o lançamento do Estatuto da Juventude (EJ)⁶, em 2013, os direitos de toda uma parcela da população jovem, acima dos dezoito anos de idade, ainda não tinham sido regulamentados. O EJ, assim como o ECA, apresenta uma definição muito clara do público-alvo beneficiário. No Estatuto da Juventude, por exemplo, o segmento a ser contemplado são as pessoas jovens com idade entre quinze e vinte e nove anos. No caso dos adolescentes, o documento traz uma ressalva quanto à sua aplicabilidade junto a esse público devendo o mesmo ocorrer em casos excepcionais e quando não entrar em conflito com as normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945, com vistas a preservar a paz e a segurança no âmbito internacional e a lograr uma cooperação entre países na resolução de problemas internacionais de cunho humanitário, econômico, social e cultural,⁷ emprega a faixa etária de 15 a 24 anos para definir a juventude. O mesmo critério de idade também é utilizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao tratar sobre a juventude e trabalho decente (Costanzi, 2009). Já para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),⁸ fundação vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão com o objetivo de prestar informações e estudos de caráter estatístico, geográfico, cartográfico e demográfico, com vistas a subsidiar no planejamento econômico e social e na segurança nacional,⁹ o critério utilizado para designar a população jovem brasileira compreendia, até há pouco tempo atrás, a faixa etária de 15 a 24 anos de idade.¹⁰ Atualmente, nos indicadores sociais sistematizados pelo IBGE os dados estatísticos relacionados aos jovens compreendem a faixa etária que vai dos 15 aos 29 anos de idade.

⁴ Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

⁵ Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

⁶ Instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

⁷ Conforme a Carta das Nações Unidas, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945.

⁸ Instituído na forma do Decreto-lei nº 161, de 13 de fevereiro de 1967.

⁹ Conforme Lei nº 5.878, de 11 de maio de 1973.

¹⁰ Ver estudo realizado pelo IBGE: População Jovem no Brasil. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>

Ainda em relação à faixa etária que caracteriza os jovens, o Ministério do Trabalho e Emprego e a Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SG/PR), ao se posicionarem sobre a questão da juventude, no relatório intitulado de “Trabalho Decente e Juventude no Brasil”, publicado, em 2009, pela OIT, esclareceram que, diante do prolongamento dessa fase de vida pelas pessoas, o Governo Federal passou a adotar uma faixa etária maior para definição do público juvenil, estendendo a idade dos 24 anos para até os 29 anos de idade. Nesse caso, explicam, a juventude passa a contemplar os “adolescentes-jovens”, com idade entre 15 e 17 anos; os “jovens-jovem”, na faixa etária entre 18 e 24 anos; e os “jovens-adultos”, entre 25 e 29 anos de idade. Segundo estas instâncias governamentais, esse recorte auxilia o governo na tomada de decisão de a quem destinar recursos e sob qual forma deve prestar serviços e estabelecer programas e projetos (Costanzi, 2009).

Nessa perspectiva cronológica, nota-se, a partir dos normativos legais brasileiros, que uma determinada parte da juventude ainda está na fase da adolescência, na condição de pessoas incapazes de exercerem pessoalmente os atos da vida civil, até aos dezesseis anos de idade, ou de relativamente incapazes de praticar esses atos, caso estejam na faixa etária dos dezesseis até aos dezoito anos de idade; enquanto que a outra parte já alcançou a maioridade civil, após ter completado dezoito anos de idade. Estes últimos, estarão habilitados ao exercício de todos os atos da vida civil¹¹. Embora essa maioridade civil seja alcançada quando a pessoa completa dezoito anos de idade, o código civil brasileiro prevê situações nas quais há uma cessação antecipada da menoridade civil. Figuram como possibilidades, dentre outras, o fato do menor ter colado grau em curso de nível superior, vir a exercer emprego público efetivo, ter contraído matrimônio, por concessão dos pais ou por possuir economia própria em função da existência de vínculo empregatício. Para estes dois últimos casos, somente quando o menor já tiver completado dezesseis anos de idade.¹²

No entanto, Vignoli (2001) nos chama a atenção para situações de jovens que o são por critérios etários, mas que na verdade já assumiram responsabilidades, tarefas e compromissos de adultos, para os quais ainda não estão preparados e que colidem com a possibilidade de seguir realizando papéis juvenis. Esse raciocínio, segundo o autor, é válido para um número considerável de situações envolvendo jovens como é o caso da adolescente que engravida e abandona a escola, do casal que se une muito jovem e para sobreviver precisam trabalhar e por isso deixam de ir à escola, de jovens que são “empurrados” para o mercado de trabalho, seja por necessidades econômicas de cunho pessoal ou familiar, seja por barreiras econômicas, geográficas, de oferta, dentre outras, que os impedem de acessar

¹¹ Em conformidade com o Código Civil brasileiro, instituído pela Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

¹² Conforme o artigo 5º do Código Civil brasileiro.

a educação em idade escolar. São fatores que podem implicar em uma maior vulnerabilidade juvenil, apesar de que, para jovens com idade entre 25 e 29 anos, o fato de já estarem desempenhando alguns papéis de adulto não resulta necessariamente numa maior vulnerabilidade para os mesmos.

Embora o conceito de juventude, em função dos seus atributos simbólicos, ultrapasse, em grande medida, os limites etários do ciclo de vida, mesmo que “a associação de determinadas performances a uma faixa etária cujo corpo se reconhece jovem, permaneça um incontornável traço da representação normativa daquele grupo social” (Pappámikail, 2011, p.87), especificamente neste estudo a noção de juventude estará circunscrita a uma determinada faixa etária, tendo em vista ser este um dos critérios principais para se definir o que é ser jovem, no Brasil.

1.2 – VULNERABILIDADE SOCIAL - CONSIDERAÇÕES

Vignoli (2001), em seu trabalho sobre vulnerabilidade e grupos vulneráveis no qual analisa a condição dos jovens na sociedade contemporânea, explica que a juventude tem sido tipicamente considerada entre os chamados "grupos vulneráveis", correspondendo a segmentos vulneráveis da população formados por crianças, idosos, mulheres, mulheres chefes de família e povos indígenas. São pessoas que, por se encontrarem em situações de desamparo, por diversas razões, necessitam de um tratamento especial por parte das políticas públicas. Nesse sentido, ao tratarmos da condição juvenil torna-se relevante compreendermos sobretudo os processos que vulnerabilizam e excluem socialmente as pessoas, conseqüentemente os jovens.

Segundo Tedesco e Liberman (2008), o termo vulnerabilidade faz parte do contexto acadêmico, mas também está presente na sociedade civil, sendo utilizado com vários significados e pontos de vista. Por isso, um consenso encontrado nas produções acadêmicas levantadas pelas autoras está relacionado à associação do termo “a uma situação de ruptura que provoca uma resposta diante de situações de risco” (p.257). Na dimensão social, Mendes e Tavares (2011) observam que:

(...). A evolução do conceito de insegurança para o conceito de vulnerabilidade social representa a assunção de que o elemento social é um elemento activo quando se trata de riscos, uma vez que, quando falamos de vulnerabilidade social, estamos a referir-nos à predisposição que um dado grupo tem para ser afectado, em termos físicos, económicos, políticos ou sociais, no caso de ocorrência de um processo ou acção desestruturante de origem natural ou antrópica (p. 6).

Os termos “risco”, “exposição a riscos” e “vulnerabilidade” embora estejam relacionados entre si não são palavras com o mesmo significado. A expressão “risco”

corresponde aos episódios incertos e que podem abalar o bem-estar das pessoas, como o risco de ficar doente ou de ocorrer um período de seca. Já a incerteza pode estar relacionada ao tempo ou à amplitude da ocorrência. Por outro lado, a “exposição a riscos” refere-se à probabilidade de determinado risco ocorrer; enquanto que a “vulnerabilidade” mede a probabilidade de que um choque resulte em uma queda do bem-estar (Banco Mundial, 2001).

Vignoli (2001) utiliza a noção de vulnerabilidade relativa a um conjunto de características não idiossincráticas, que geram debilidades, desvantagens ou problemas para o desempenho e a mobilidade social dos atores, sejam eles indivíduos, famílias ou comunidades, e que agem como freios ou obstáculos para a adaptação das pessoas às mudanças nos cenários sociais.

Segundo Filgueira (2001), a vulnerabilidade social é entendida conceitualmente como uma configuração negativa resultante da intersecção entre a estrutura de oportunidades, em nível macro, derivada do estado, do mercado e da sociedade, na qual os indivíduos não têm o controle direto ou não podem incidir nos padrões mais gerais desse conjunto, e os ativos dos atores, em nível micro, referentes à posse, ao domínio ou à mobilização de recursos materiais e simbólicos que possibilitam ao indivíduo desenvolver-se socialmente. Dentre estes, estão os capitais financeiro, humano, social, físico, a experiência relacionada ao trabalho, o nível de escolaridade e a participação em redes. Em relação ao capital social, citado pelo autor, o sociólogo Pierre Bourdieu explica que “o volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (Bourdieu, 2013, p. 57).

Ainda sobre as concepções adotadas para o termo “vulnerabilidade social”, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹³, órgão vinculado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), ao dimensionar o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)¹⁴ nos municípios brasileiros, apoia-se numa perspectiva atrelada a “três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas” (IPEA, 2015, p. 8), especificados a seguir:

¹³ Órgão público cuja instituição sob forma de fundação foi autorizada por meio do Decreto-Lei nº , de 25 de fevereiro de 1967. Tem por finalidade “auxiliar o Ministro de Estado da Economia, Fazenda e Planejamento na elaboração e no acompanhamento da política econômica e promover atividade de pesquisa econômica aplicada nas áreas fiscal, financeira, externa e de desenvolvimento setorial” conforme redação incluída ao Decreto dada pela Lei nº 8.029, de 1990 (BRASIL, 1967, 1990).

¹⁴ IVS é um índice sintético elaborado pelo IPEA com a finalidade de reunir indicadores de exclusão e vulnerabilidade social presentes no território brasileiro, no intuito de servir de orientação para gestores públicos das esferas municipais, estaduais e federais, no que tange à construção de políticas públicas condizentes com as necessidades e carências existentes nesses territórios. (IPEA, 2015)

a) “Infraestrutura urbana”, no que diz respeito às condições de mobilidade urbana e de acesso aos serviços de saneamento básico, tais como abastecimento de água, rede de esgoto e coleta de lixo;

b) “Capital humano”, no que concerne às estruturas e ativos ligados à saúde e à educação. Nessa perspectiva, são levantadas informações sobre os índices de mortalidade infantil e de analfabetismo, assim como da presença, nos domicílios, de crianças e jovens que não estão frequentando a escola, de jovens que não estão trabalhando e nem estudando e estão numa condição de vulnerabilidade à pobreza, de adolescentes que já tiveram filhos e de mães que são chefes de família, não possuem o ensino fundamental completo e têm pelo menos um filho menor de 15 anos de idade, dentre outros; e

c) “Renda e trabalho”, no tocante à insuficiência de renda (renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo), à desocupação ou ocupação informal dos adultos com pouca escolarização, à dependência da renda de idosos, bem como a presença de trabalho infantil.

Pobreza e vulnerabilidade, apesar de estarem associadas, e, por vezes, reforçarem-se mutuamente, não significam a mesma coisa (PNUD, 2014). No que se refere à pobreza, o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 – Luta contra a pobreza, publicado pela Oxford University Press para o Banco Mundial, apresenta uma visão multidimensional dela. Nessa perspectiva, às dimensões de renda e consumos baixos e reduzidos níveis de educação e saúde, são incluídas dimensões como a vulnerabilidade e a exposição a riscos, bem como a falta de influência e poder por parte das pessoas acometidas pela pobreza. Nesse tipo de abordagem, aspectos como os fatores sociais e as forças culturais são levados em conta ao se elaborar estratégias de redução da pobreza (Banco Mundial, 2001).

Para Vaz e Jannuzzi (2014), a pobreza também é um fenômeno multidimensional e multifacetado devido a sua complexa caracterização e dimensionamento e pela diversidade de públicos e formas de manifestação. Segundo os autores, as dimensões específicas de pobreza e vulnerabilidade revelam-se através da fome, desnutrição, baixa renda, condições de moradia inadequadas, inserção precária no mercado de trabalho, dificuldades de acesso a escolas e postos de saúde, inexistência de infraestrutura urbana, preconceitos de raça e gênero, podendo acometer grupos menores ou maiores da população. Nessa perspectiva, diversos estudos feitos nos últimos anos têm revelado que as pessoas pobres estão distribuídas em subgrupos populacionais submetidos a diferentes vulnerabilidades sociais, seja no meio urbano ou rural. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), “as pessoas são vulneráveis à pobreza se estiverem “abaixo, ou em risco de ficar abaixo, de um certo limiar minimamente aceitável de escolhas fundamentais

em diversas dimensões, como, por exemplo, a saúde, a educação, os recursos materiais e a segurança” (PNUD, 2014, p. 19).

Ainda sobre esse tema, cabe aqui um destaque aos avanços sociais obtidos pelo Brasil, nos últimos anos, ao apresentar uma queda considerável nos percentuais de pobres multidimensionais crônicos. De acordo com Vaz e Jannuzzi (2014), essa redução correspondeu à retirada de 14 milhões de pessoas dessa condição, fruto das políticas sociais adotadas pelo país e da dinâmica do mercado de trabalho, no período entre 2001 a 2013.

A exclusão social é outro termo relacionado à vulnerabilidade. De acordo com Ruiz-Tagle (2001), existem três dimensões fundamentais da exclusão social: a de ordem econômica, que se refere especialmente à satisfação das necessidades, principalmente por meio do emprego e da remuneração recebida através dele; a institucional, relativa às instituições, formais e informais, reguladoras da vida social; e a cultural, que se relaciona, principalmente, aos valores e padrões de conduta que guiam os membros da sociedade. São dimensões que, segundo o autor, tendem a se reforçar mutuamente, de tal forma que a exclusão de acesso ao trabalho, por exemplo, pode implicar também em uma possível exclusão do trabalhador dos benefícios advindos da seguridade social, bem como representar para o indivíduo a perda gradual da "cultura do trabalho". Outro aspecto sobre a exclusão social é que uma pessoa pode ser excluída de um determinado processo ou instituição, mas não em todas as dimensões. Ou seja, vivencia uma situação mista de inclusão e exclusão que, em outros termos, significaria uma forma precária de inclusão social.

Para Ruiz-Tagle (2001), o oposto da exclusão social configura-se na integração dessas pessoas à sociedade de tal modo que sejam consideradas membros de pleno direito, em termos econômicos, institucionais e culturais. Isso, na dimensão trabalho, por exemplo, representaria o acesso a empregos e salários mais dignos e em ocupações socialmente valorizadas, assim como às instituições de seguridade social e de capacitação profissional.

As noções de “exclusão” e de “vulnerabilidade social” têm sido cada vez mais utilizadas, no Brasil e no mundo, por pesquisadores, gestores e operadores de políticas sociais, num esforço de ampliação do entendimento das situações tradicionalmente definidas como de pobreza, buscando exprimir uma perspectiva ampliada complementar àquela atrelada à questão da insuficiência de renda. Assim como as noções de “necessidades básicas insatisfeitas”, “pobreza multidimensional” e “desenvolvimento humano”, exclusão e vulnerabilidade social são noções antes de tudo políticas (...) que introduzem novos recursos interpretativos sobre os processos de desenvolvimento social, para além de sua dimensão monetária. (IPEA, 2015, p. 12)

De acordo com Estivill (2003), a exclusão social pode ser compreendida como processos que confluem para rupturas sucessivas que, desencadeados a partir de centros econômicos, político e social, afastam e inferiorizam pessoas, comunidades, territórios, no tocante ao poder central, aos valores dominantes na sociedade e aos recursos disponíveis.

Sobre a exclusão social Carvalho e Baptista (2004) relatam que, ao analisarmos nossa história, podemos identificar inúmeros momentos de exclusão social, sejam elas admitidas, toleradas ou interditas. Admitidas no sentido de serem socialmente aceitas, inclusive por meio de previsão em regulamentos próprios, como o afastamento da pessoa de participar de cerimônias, clubes esportivos, escolas, partido político e até mesmo do grupo familiar. No caso das exclusões toleradas, podemos identificá-la geograficamente. Isso ocorre quando, por exemplo, um bairro se distingue de outro por ser mais desfavorecido ou mais perigoso que outros. Essa exclusão pode acontecer em consequência do desemprego e da pobreza que se incluem na chamada exclusão material. E, por último, temos as exclusões interditas que podem ocorrer por razões políticas, étnicas, culturais, de saúde, de gênero ou religiosas. Nesse tipo de exclusão podemos exemplificar a discriminação racial praticada por meio de comportamentos e mecanismos institucionais que podem funcionar mais ou menos velados. Segundo os autores, a exclusão é um produto das barreiras colocadas à inserção, assimilação e integração do indivíduo. Nesse sentido, a exclusão social está arrolada a processos que aumentam a exposição de determinados grupos sociais a riscos e situações de vulnerabilidade.

1.3 - VULNERABILIDADE JUVENIL

Sobre a vulnerabilidade juvenil, Vignoli (2001) explica que atualmente os jovens de camadas sociais mais populares, sejam eles urbanos ou rurais, estão expostos a um risco de exclusão social sem precedentes decorrentes de uma convergência de fatores determinantes que, desde o mercado de trabalho, o Estado e a sociedade, tendem a concentrar a pobreza entre os jovens e a afastá-los do “curso central” da estrutura social. Este autor subdivide em três dimensões as forças que geram a vulnerabilidade juvenil: a vital, isto é, os riscos inerentes à posição do jovem no ciclo de vida das pessoas; a institucional, ou seja, as desvantagens decorrentes da sua relação assimétrica com as instituições do mundo adulto; e a inserção socioeconômica, relativa às duas áreas de inserção que a sociedade propõe aos jovens, como são o caso do sistema educativo e do mercado de trabalho. Dentre as forças que contribuem para o aumento dessa vulnerabilidade, Vignoli destaca:

- O aumento da incapacidade do mercado de trabalho em absorver pessoas com poucas qualificações e de garantir a cobertura de benefícios sociais aos trabalhadores;
- As dificuldades do Estado em reformar a educação e os programas de capacitação à velocidade necessária ao desenvolvimento de novas atitudes e habilidades requeridas;

- As mudanças ocorridas no seio familiar, ocasionando uma fratura no âmbito da família e expondo os jovens a riscos, haja vista que a falta de recursos os impede de compensar os efeitos materiais negativos derivados de tal condição;
- O estímulo à sexualidade precoce, por um lado, e a resistência em educar, sensibilizar e oferecer aos jovens os meios para evitar a gravidez indesejada e prevenir o contágio de doenças sexualmente transmissíveis, por outro; e, finalmente:
- A constância, entre mais os pobres, de uma tríade de iniciações precoces a nível sexual/nupcial/reprodutivo, constituindo-se fontes de vulnerabilidade devido às restrições que isso implica para a acumulação de ativos.

Em relação à inserção produtiva, Vignoli (2001) explica que o traço da inexperiência característica da juventude implica numa desvantagem frente aos empregadores. Para a maioria dos jovens, o mercado de trabalho e a inserção laboral são fontes de aguda vulnerabilidade, tanto pelo desemprego quanto pela colocação em trabalhos precários ou mal remunerados.

No que se refere à educação, Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima e Martinelli (2002) esclarecem que ela é uma componente fundamental para a qualidade de vida da população jovem e o principal instrumento para se elevar os níveis de capital humano e promover o bem-estar juvenil. Além disso, oportuniza aos jovens o acúmulo de capital social devido às interações sociais e à rede de contatos e amigos construídas no âmbito escolar. O que ocorre, segundo os autores, é que muitos estudantes desistem de estudar para poderem trabalhar. O resultado disso é o comprometimento, por diversas vezes, da sua formação e da sua capacitação profissional ocasionando um descompasso entre o ensino formal que o jovem possui e o que é exigido em termos de habilidades e conhecimentos, o que consiste numa fonte de vulnerabilidade.

No tocante à vulnerabilidade juvenil à violência, em 2014 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Secretaria-Geral da Presidência da República (SG/PR) encomendaram ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública a produção de um relatório¹⁵ com vistas ao levantamento de indicadores para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a prevenção e o enfrentamento das altas taxas de violência contra jovens. Nesse levantamento, os pesquisadores utilizaram um indicador sintético, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência), que englobou taxas de frequência dos jovens à escola, de mortalidade juvenil por causas internas e por causas violentas, a média mensal do rendimento familiar, o nível de escolaridade do

¹⁵ Ver em Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade 2014. (Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral., 2015)

jovem e se está ou não inserido no mercado de trabalho, dentre outros aspectos. Esse estudo incorporou, além da vulnerabilidade juvenil à violência em todos os estados da federação, um indicador de desigualdade racial nesses espaços. Como resultado, as estatísticas trouxeram à tona a desigualdade racial ainda existente no país. Segundo os pesquisadores, os jovens brasileiros de cor negra têm, em média, 2,5 mais chances de serem vítimas de assassinatos do que jovens brancos.

De acordo com o relatório,

(...) em todos os estados haveria redução da vulnerabilidade juvenil à violência se a desigualdade racial não existisse. Seus resultados não poderiam ser mais explícitos, ou seja, um fator central da agenda de inclusão social e de um novo modelo de desenvolvimento brasileiro deve ser o da redução das desigualdades raciais, até como instrumento de prevenção das absurdas taxas de mortes violentas no país (Brasil, 2015, p. 40).

Quanto à redução da vulnerabilidade juvenil, Vignoli (2001) aponta como medidas o incremento da participação juvenil e a atuação setorial no processo de integração social que os jovens tentam recorrer na sua transição para os papéis adultos e que as próprias políticas públicas procuram facilitar através de diversas iniciativas. Para isso, quatro dimensões são particularmente relevantes nessa linha de ação: a educação, o emprego, a saúde e a habitação. Nessa perspectiva, o relatório que trata sobre a “Situação da População Mundial 2014”, publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), traz a seguinte observação:

jovens, inclusive adolescentes, precisam de educação, formação, informação e serviços de saúde de qualidade, bem como da proteção de seus direitos humanos e oportunidades de participar na tomada de decisões, de modo a estarem aptos para o futuro e poderem participar nos assuntos de suas comunidades e contribuir para o desenvolvimento econômico (UNFPA, 2014, p. 48).

Segundo o mesmo relatório, apesar da juventude ter recebido maior atenção nos últimos anos, inclusive por parte de políticas públicas exitosas, os jovens ainda encontram muitas dificuldades para transitarem, de forma segura, tanto para a vida adulta, quanto para o mercado de trabalho.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE: O MUNDO DO TRABALHO E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Nesta segunda parte, abordaremos a relação entre a juventude brasileira e o mundo do trabalho, bem como o desafio da inclusão desse público no mercado de trabalho formal. Em seguida, discorreremos sobre a aprendizagem profissional, uma das principais políticas públicas de inclusão laboral de jovens.

2.1 - O DESAFIO DA INCLUSÃO LABORAL JUVENIL

O emprego foi apontado no capítulo anterior como uma das dimensões de bastante relevância para a redução da vulnerabilidade entre os jovens. No entanto, a inclusão laboral juvenil enfrenta desafios de diversas naturezas, pois não se trata apenas de elevar o adolescente ou jovem à condição de trabalhador, mas de lhes garantir o direito à proteção especial, numa condição de trabalho que lhes confira direitos trabalhistas e previdenciários e o acesso à escola, conforme preconiza a Constituição Federal. Além disso, devem ser observadas a idade mínima e as condições em que essas atividades laborais serão desenvolvidas para que a inserção do jovem no mercado de trabalho não resulte em uma inclusão laboral precária. Outro fator a ser levado em consideração diz respeito à conciliação do trabalho com a continuidade dos estudos, principalmente por parte daqueles jovens que ainda não concluíram a educação básica, isso porque, os jovens estão justamente numa etapa de vida, na qual um dos eixos fundamentais para a inclusão social é o vínculo entre educação e emprego (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2014).

Se esses jovens vivem em situações de vulnerabilidade e pobreza, os desafios para sua inclusão laboral aumentam consideravelmente. As pessoas que vivem nessas condições enfrentam várias barreiras para se inserirem de forma sustentável em empregos de qualidade, segundo a Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2015). Ademais, as dificuldades encontradas por essas pessoas para acessarem a um trabalho têm estreita relação com fatores determinantes como gênero, raça, etnia e ciclos de vida como a juventude. Nesse sentido, esclarece a CEPAL, as políticas e os programas públicos com foco na inclusão laboral e produtiva devem considerar a heterogeneidade de perfil do público beneficiário e dos locais onde residem, bem como os déficits que apresentam a nível educacional. Outro fator a ser considerado são as dificuldades de adequação da oferta à demanda de trabalho, principalmente no que se refere à debilidade dos vínculos com os setores responsáveis por gerar empregos.

Sobre as temáticas trabalho e emprego, consideraremos, para fins desta investigação, as definições apresentadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe -

CEPAL (2014), nas quais o termo “trabalho” diz respeito ao esforço realizado pelas pessoas, a nível físico ou mental, no intuito de gerar riqueza; e o “emprego”, o trabalho realizado no âmbito do mercado para, em troca, o trabalhador receber uma remuneração. Outra expressão comumente utilizada quando se trata da inclusão laboral do público jovem é o “trabalho infantil”, termo utilizado para se referir às atividades econômicas e/ou para fins de sobrevivência realizadas por crianças ou adolescentes, com idade inferior a 16 anos, exceto na condição de aprendiz, tendo ou não a finalidade de lucro (Brasil, 2011b).

No que diz respeito ao trabalho realizado por crianças e adolescentes, cabe aqui um destaque à luta pela erradicação do trabalho infantil assumida pelo Brasil através da promulgação da Convenção nº 138¹⁶ da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da idade mínima para admissão a emprego ou trabalho. De acordo com a referida Convenção, os países-membros signatários têm o compromisso de seguir uma política interna que preze por uma efetiva abolição do trabalho realizado por crianças e aumente progressivamente a idade mínima para admissão dos jovens em empregos ou trabalhos, de forma que essa idade não seja inferior à idade de conclusão da escolaridade obrigatória ou a quinze anos. Um pouco antes, no ano 2000, o país já havia promulgado a Convenção nº 182 e a Recomendação 190, ambas da OIT, comprometendo-se a “adotar medidas imediatas e eficazes para assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, em caráter de urgência”, conforme consta no artigo primeiro do documento (Brasil, 2000a).

De acordo com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador, as crianças e adolescentes envolvidas em situação de trabalho infantil comprometem seu rendimento escolar, apresentam índices baixos de permanência na escola e sofrem consequências que podem impactar, por exemplo, na renda média obtida ao longo de sua vida, que tende a ser menor quanto mais cedo entrar no mercado de trabalho (Brasil, 2011b).

Para Costanzi (2009), geralmente quanto mais cedo o jovem entra no mercado de trabalho maiores são as chances de que essa inserção laboral se dê de forma precária e cause prejuízos à sua formação educacional, o que acaba contribuindo para que a situação de pobreza se reproduza. O autor ressalta a importância de políticas públicas com foco no enfrentamento do trabalho infantil, principalmente nas suas piores formas, assim como de ações que tenham por objetivo oportunizar aos jovens formação educacional adequada. Estas desempenham um papel primordial no combate à pobreza, bem como na proteção aos direitos da infância e da juventude.

¹⁶ Decreto nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002.

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL (2014), a inserção laboral de jovens na região da América Latina e do Caribe obteve melhorias nas últimas décadas. Mas, apesar disso, esta inserção tende a se caracterizar por empregos de qualidade ruim, baixos salários e reduzidos níveis de adesão a sistemas de proteção social. Da mesma forma, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) apontou em seu estudo sobre a juventude de regiões metropolitanas e o mercado de trabalho¹⁷, a vulnerabilidade que esses jovens têm a empregadores que se aproveitam do fato de, costumeiramente, eles terem pouca experiência, uma informação insipiente sobre seus direitos e relações mais frágeis com seus colegas de trabalho e com suas organizações sindicais, além de, com frequência, enfrentarem discriminações relacionadas a gênero e raça. São jovens que, ao se inserirem no mercado de trabalho como assalariados, no setor privado, estão mais expostos a empregos sem registro em carteira de trabalho profissional. Ou seja, sem as garantias advindas do contrato de trabalho devidamente formalizado. Além disso, os jovens que conseguem se inserir no mercado de trabalho, de acordo com o estudo, encontram obstáculos para conciliar as extensas jornadas dispendidas em seu local de trabalho com os estudos, umas das principais razões que os levam a abandonar a escola (DIEESE, 2012).

Em 2003, o Brasil assumiu junto à Organização Internacional do Trabalho, o compromisso com a promoção de uma agenda nacional comprometida com o trabalho decente. Ou seja, com um trabalho capaz de assegurar ao trabalhador uma vida digna, além de remuneração adequada e condições de igualdade, segurança e liberdade para o exercício de suas atividades laborais, visto a importância desse tipo de trabalho para a redução das desigualdades sociais, superação da pobreza, desenvolvimento sustentável e garantia de uma governabilidade de cunho democrático (Brasil, 2006). Nessa perspectiva, o Governo Federal instituiu, por meio do Decreto de 4 de junho de 2009, art. 5º, um Subcomitê, coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, responsável por elaborar a “Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude”, em conjunto com representantes de organizações da sociedade civil, de empregadores e de trabalhadores (Brasil, 2011a). Essa agenda, finalizada em 2010, trouxe as seguintes prioridades:

- 1) **MAIS E MELHOR EDUCAÇÃO:** elevação do acesso e qualidade em todos os níveis de ensino para os/as jovens, com igualdade de oportunidades e tratamento de gênero e raça, elevação da escolaridade, melhor ensino médio profissionalizante e tecnológico, ampliação do acesso ao ensino superior, mais e melhor acesso ao patrimônio cultural brasileiro; implementação de políticas públicas para garantir a observância efetiva da idade mínima de ingresso no mercado de trabalho conforme

¹⁷ Jovens de Estados como São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Fortaleza e do Distrito Federal.

legislação brasileira vigente, e implementação da política pública de educação do, no e para o campo.

2) **CONCILIAÇÃO DE ESTUDOS, TRABALHO E VIDA FAMILIAR:** ampliar as oportunidades e possibilidades de conciliação entre os espaços do trabalho, dos estudos e da vida familiar e em sociedade para os/as jovens trabalhadores e estudantes, de forma que o trabalho não se sobreponha ou mesmo prejudique as trajetórias educacionais e de integração social.

3) **INSERÇÃO ATIVA E DIGNA NO MUNDO DO TRABALHO:** mais e melhores empregos e outras oportunidades de trabalho para os/ as jovens com igualdade de tratamento e de oportunidades: a) ampliação das oportunidades de emprego assalariado e melhoria de sua qualidade; igualdade de oportunidades e de tratamento; promoção da saúde do/a trabalhador/a; combate às causas da rotatividade; acesso à terra, trabalho e renda no campo; b) melhorias na qualidade dos empregos, com ampliação das oportunidades no campo dos “empregos verdes”; c) geração de trabalho e renda através da economia popular e solidária, associativismo rural e do empreendedorismo.

4) **DIÁLOGO SOCIAL:** ampliar e fortalecer o debate sobre as alternativas e condicionantes para a melhor inserção juvenil no mercado de trabalho; estimular as condições de participação juvenil urbana e rural nos instrumentos de defesa de direitos do trabalho, na organização sindical e nas negociações coletivas (Brasil, 2011a, p. 36 e 37).

No que diz respeito a uma inserção digna de trabalhadores no mercado de trabalho brasileiro, as políticas públicas desempenham um importantíssimo papel numa realidade em que um dos vilões ainda é o desemprego, principalmente para o público juvenil. Embora, no período de 2002 a 2013, a tendência tenha sido de queda na taxa de desemprego, inclusive para os jovens com idade entre 18 e 24 anos, para os quais a queda representou 10%, “o desemprego vem aumentando e os salários desacelerando” (Marra, Luz, Silva, & Gukovas, 2015, p.1).

Segundo esses autores, as Políticas Ativas de Emprego (PAEs) têm por objetivo promover a empregabilidade de pessoas que estão em busca de emprego, além de outros grupos vulneráveis. São políticas coordenadas nacionalmente, em sua grande maioria, pelo Ministério do Trabalho, subdividindo-se, principalmente, em programas de qualificação profissional, de incentivo ao empreendedorismo e à economia solidária, de intermediação de mão de obra, e de incentivos ao emprego. Neste último, estão inclusas políticas públicas como a “Lei do Aprendiz”, a “Bolsa Qualificação” e o “Abono Salarial” do PIS/PASEP, por meio das quais empresas recebem incentivos fiscais para contratar ou manter trabalhadores formais, cotas são incluídas em benefício de trabalhadores em situações de vulnerabilidade e trabalhadores formais com estabilidade recebem complemento de renda. Outra forma de incentivo trata-se de subsídios às empresas para investirem em qualificação de funcionários, no lugar de demiti-los.

A aprendizagem profissional, embora prevista na consolidação das leis trabalhistas brasileiras desde a sua aprovação, na década de 1940, e implementada desde então, tem se configurado no âmbito das políticas ativas de emprego como uma importante política pública de inclusão laboral de jovens, principalmente depois da promulgação da Lei da Aprendizagem,¹⁸ em 2000, “com o objetivo de tornar a aprendizagem um mecanismo de política pública de trabalho orientada a facilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho” (Marra et al., 2015, p. 55).

2.2 - O INSTITUTO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO BRASIL

A aprendizagem profissional está prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileiras, instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, no qual são estabelecidas as normas trabalhistas com vistas a regulamentar as relações de trabalho, sejam elas individuais ou coletivas. É definida pelo Ministério do Trabalho em Emprego como

(...) um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica. (Brasil, 2014, p. 11)

Na década de 1940, a CLT trouxe aos estabelecimentos industriais a obrigatoriedade da contratação de aprendizes¹⁹ que, ao empregá-los, deveriam também matriculá-los em cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). No início dos anos 2000, além desses estabelecimentos outros também foram incluídos na obrigatoriedade, independentemente de sua natureza econômica. Outra alteração importante nesse período foi a inclusão das escolas técnicas de educação e das entidades sem fins lucrativos (ESFL), que tivessem por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, como entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Essas instituições estavam habilitadas a ofertar cursos e vagas, nos casos em que os Serviços Nacionais de Aprendizagem não conseguissem suprir a demanda de formação de aprendizes apresentada pelos estabelecimentos contratantes.²⁰

¹⁸ Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.

¹⁹ No ano anterior à promulgação da CLT, o Decreto-Lei nº 5.091, de 15 de dezembro de 1942 definiu o aprendiz como “o trabalhador menor de dezoito e maior de quatorze anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que se exerce o seu trabalho. ”

²⁰ Alteração introduzida pela Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, responsável também pela alteração de diversos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT relacionados à aprendizagem profissional.

Originalmente, a CLT proibia o trabalho ao menor de quatorze anos, excetuando os alunos ou internos das instituições que ministrassem exclusivamente o ensino profissional e das de natureza beneficente ou disciplinar, submetidas à fiscalização promovida pelos meios oficiais. Em 1967, o Decreto-Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967 reduziu a idade mínima para doze anos, desde que fosse garantida a frequência do menor à escola, assegurando a sua formação pelo menos em nível primário, e que os serviços realizados pelo menor fossem de “natureza leve” de forma a preservar a sua saúde e o seu desenvolvimento. Cabe ressaltar que esse Decreto-Lei entrou em vigor em plena ditadura militar no Brasil, período que data de 1964 a 1986, tendo sido responsável também por alterar diversos outros dispositivos da CLT.

Atualmente, qualquer trabalho é proibido a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendizes e desde que tenham idade mínima de quatorze anos e máxima de vinte e quatro anos. Essa ampliação na idade máxima do aprendiz decorreu de alteração promovida pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, responsável também por instituir, no âmbito do Ministério da Educação e como parte integrante da política nacional para a juventude, o “Projeto Escola de Fábrica” destinado à formação profissional de jovens de baixa renda, com idade entre dezesseis e vinte e quatro anos. Mesmo a idade do aprendiz tendo sido ampliada para até vinte e quatro anos, a prioridade na contratação deve ser dada aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos.

Na CLT, é notória a preocupação com a proteção do trabalho a ser desenvolvido pelo menor²¹ devido a sua condição de pessoa em desenvolvimento. Nessa perspectiva, o Decreto-Lei que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho dedicou um capítulo específico na pormenorização dos deveres e responsabilidades dos pais, mães ou tutores do menor trabalhador, bem como de seu empregador, da duração do trabalho e das regras para admissão de menores em emprego. De acordo com a CLT, aos responsáveis legais cabe a incumbência de afastar seus filhos adolescentes de empregos que impliquem consideravelmente na redução do tempo de estudo deles, além da diminuição do tempo necessário ao repouso diário ou que traga prejuízos à sua educação moral. Em relação aos empregadores, a CLT estabelece a obrigatoriedade de velarem pelos “bons costumes” e “decência pública” e de observarem as normas de saúde e segurança do trabalho tão fundamentais à realização do trabalho da pessoa ainda em desenvolvimento. Outro aspecto, é a concessão ao adolescente do tempo necessário para que frequente as aulas do ensino regular, além de ter garantida uma formação técnico-profissional caracterizada por atividades

²¹ A Consolidação das Leis do Trabalho considera “menor” o adolescente com idade inferior a dezoito anos. Para efeitos da CLT, o “trabalhador menor” é o adolescente com faixa etária entre quatorze e dezoito anos de idade.

de cunho teórico e prático, cuidadosamente organizadas em tarefas de complexidade gradativa a serem desempenhadas pelo aprendiz no ambiente de trabalho.

No início da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente também apresentou diretrizes legais sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Assim como disposto na CLT, o ECA prevê a aprendizagem profissional para adolescentes, sendo-lhes garantido o acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, em estabelecimento oficial de ensino, e o exercício de atividades laborais compatíveis com o seu desenvolvimento físico, psíquico, social e moral, realizadas dentro de um horário especial que permita a sua ida à escola.

Em relação à proteção do adolescente trabalhador, temática que merece bastante atenção pelos estabelecimentos empregadores de aprendizes e pelas instituições formadoras, o ECA estabeleceu em seu artigo 88 a criação de órgãos colegiados deliberativos e controladores como é o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)²², responsável, dentre outros, pela elaboração de normas gerais, em nível nacional, da política a ser direcionada para o atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes e por emitir resoluções que visam a proteção jurídico-social de seus direitos. No que diz respeito à aprendizagem profissional, coube ao CONANDA disciplinar matéria sobre o registro e a fiscalização de entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo assistir ao adolescente e ofertar cursos profissionalizantes e de aprendizagem.²³

Ainda sobre a proteção do trabalhador menor de dezoito anos de idade, a CLT exhibe um quadro descritivo com a relação de locais e atividades considerados perigosos ou insalubres para esse público.²³ Nessa perspectiva, em 2008, o Brasil aprovou a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP),²⁴ proibindo o trabalho do menor de idade em atividades laborais passíveis de causar prejuízos à saúde, à segurança ou à moral do adolescente. A Lista TIP segue orientações descritas na Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)²⁵, na qual o Brasil é signatário, cabendo ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) constante avaliação dessa lista, em consulta às organizações de empregadores e trabalhadores, quando necessário.

²² Instituído pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. ²³ Resolução CONANDA nº 164 de 09 de abril de 2014.

²³ Esse quadro descritivo foi inserido na CLT a partir da emissão da Portaria MTE n.º 20, de 13 de setembro de 2001.

²⁴ Referenciada no Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008, responsável por regulamentar artigos da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a “Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para a sua Eliminação”.

²⁵ Referenciada no Decreto n 3.597, de 12 de setembro de 2000 para fins de cumprimento pelo Brasil.

Outro ponto que merece destaque em relação à aprendizagem profissional é o tratamento específico dado às pessoas com deficiência²⁶ ou portadoras de deficiência, termo utilizado pela CLT. Nesses casos, a Consolidação das Leis do Trabalho não estabelece limite de idade máxima para a pessoa com deficiência²⁷ ser contratada como aprendiz. Além disso, a duração do contrato de aprendizagem poderá ser estipulada para mais de dois anos, prazo máximo estabelecido para as contratações de aprendizes. Em relação à deficiência, embora a CLT não se restrinja a um determinado tipo, trata especificamente do deficiente mental para estabelecer critérios de comprovação da escolaridade, que deve levar em consideração sobretudo as habilidades e competências relacionadas à profissionalização.

E assim diversos dispositivos legais foram criados, principalmente nos anos 2000, no intuito de regular o instituto da aprendizagem profissional. A partir de então, o Ministério do Trabalho e Emprego, fundido recentemente como o Ministério da Previdência Social, por meio da medida provisória nº 696, de 2 de outubro de 2015, sob a denominação de Ministério do Trabalho e Previdência Social e novamente alterado para Ministério do Trabalho (MTb), através da medida provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, tem emitido portarias com vistas a regulamentar leis e decretos relativos à aprendizagem profissional. É atribuição desse Ministério fiscalizar as condições de trabalho oferecidas ao aprendiz, bem como o cumprimento das cotas de aprendizagem pelos estabelecimentos.²⁸

Em 2005, as relações jurídicas pertinentes à contratação de aprendizes foram regulamentadas, por meio do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, levando-se em conta a CLT e o ECA, no que diz respeito à proteção do trabalho do menor e ao direito do adolescente à profissionalização e à proteção no trabalho. Esse Decreto normatizou a cota de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos obrigados a cumpri-la, as espécies de contratação, os direitos trabalhistas e previdenciários do aprendiz, a formação técnico-profissional a ser oferecida ao aprendiz e as entidades qualificadas em ministrar essa formação.

Em relação às entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, o referido Decreto trouxe uma mudança significativa para as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas, ao incluí-las na relação de instituições formadoras de aprendizes, sem condicionar a sua oferta de cursos e vagas, no âmbito da aprendizagem, à capacidade

²⁶ Pessoas com deficiência, segundo o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

²⁷ Dispositivo legal incluído na CLT pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro 2005.

²⁸ Instrução Normativa da Secretaria de Inspeção do Trabalho – SIT nº 97 de 30 de julho de 2012. ³⁰ Portaria MTE nº 2.185, de 05 de novembro de 2009, alterada posteriormente pela Portaria MTE nº 1.681 de 16 de agosto de 2011.

de oferta pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem. Além disso, estabeleceu requisitos mínimos às entidades qualificadas, exigindo que essas instituições apresentem uma estrutura apropriada para o desenvolvimento de programas de aprendizagem, de forma a zelar pela qualidade do ensino ofertado, bem como acompanhem e avaliem os resultados dessa oferta.

Nesse contexto, em 2009, a oferta de cursos de aprendizagem profissional em nível técnico de ensino foi disciplinada pelo MTE.³⁰ Dessa forma, além de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, os cursos técnicos de nível médio ofertados pelas instituições de ensino oficial passaram a ser considerados para fins de programas de aprendizagem. Em 2011, esse mesmo Ministério emitiu a Portaria MTE nº 1.681 de 16 de agosto de 2011, na qual disciplinou “a oferta de cursos de aprendizagem profissional por instituições de ensino pertencentes ao sistema federal de ensino e aos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal”. Nota-se que essa portaria atualizou, mesmo que sem modificá-lo, o art. 8º do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005 ao estender de escolas técnicas de educação e agrotécnicas para instituições de ensino pertencentes ao sistema federal de ensino, contemplando a nova realidade da educação profissional brasileira, isso porque, em 2008, o Brasil teve uma reformulação em seu sistema federal de ensino, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica²⁹, referenciada como um conjunto de instituições federais, vinculadas ao Ministério da Educação, destinadas à educação profissional em níveis médio e superior (Pacheco, 2011). Dentre essas instituições estão compreendidos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, detalhados mais à frente.

O Ministério do Trabalho, por meio de portarias específicas à aprendizagem profissional, também instituiu, no âmbito da aprendizagem, o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional - CNAP³⁰, no qual as entidades qualificadas em formação técnico-profissional realizam suas inscrições e cadastram seus programas e cursos de aprendizagem para serem avaliados, o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional,³¹ com o intuito de promover o debate sobre a contratação de aprendizes, o Manual da Aprendizagem,³² com vistas a orientar empregadores e entidades formadoras quanto aos procedimentos necessários para a contratação e formação de aprendizes, e o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem – CONAP³⁵, elaborado para servir de referência para as instituições formadoras elaborarem seus programas de aprendizagem. Esse catálogo baseia-se nas diretrizes oficiais para a educação profissional e na Classificação Brasileira de

²⁹ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

³⁰ Portaria MTE nº 723 de 23 de abril de 2012.

³¹ Portaria MTE nº 1.339 DE 15 de agosto de 2012.

³² Manual da Aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz ³⁵
Portaria MTE nº 723 DE 23 de abril de 2012.

Ocupações – CBO³³, instituída pelo MTE com o objetivo de identificar e classificar junto aos registros de cunho administrativo e domiciliares as ocupações existentes no mercado de trabalho.

Os programas de aprendizagem são documentos de caráter pedagógico elaborados por instituições qualificadas em formação técnico-profissional metódica, com a previsão da execução de atividades teóricas e práticas, sob sua supervisão e orientação, e de práticas profissionais a serem realizadas pelos aprendizes, sob coordenação dos estabelecimentos contratantes, conforme a Portaria MTE nº 723 DE 23 de abril de 2012. Esses programas podem ser desenvolvidos em nível de formação inicial e continuada, por meio da oferta de cursos de qualificação profissional associados a uma ocupação ou a um arco ocupacional, ou em nível técnico médio através da oferta de cursos profissionalizantes de nível técnico médio constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)³⁴ elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

Especificamente no caso dos jovens, cabe ressaltar que o Estatuto da Juventude preconiza o seu direito “à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (Brasil, 2013, art. 14). Em consonância com esse dispositivo, os normativos legais da aprendizagem preveem direitos e garantias fundamentais ao aprendiz no que diz respeito à sua atividade laboral junto às empresas contratantes.

No Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005 configuram-se dentre os direitos trabalhistas dos aprendizes:

- ✓ Jornada diária de trabalho não superior a seis horas, para os que ainda não concluíram o ensino fundamental, e de até oito horas para os que já concluíram esse nível de ensino, incluídas as horas destinadas à formação teórica, em ambos os casos;
- ✓ Salário mínimo hora, salvo condição mais favorável;
- ✓ Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS);
- ✓ Férias;
- ✓ Vale transporte para deslocamento de sua residência ao trabalho e vice-versa.

³³ Instituída pela Portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002.

³⁴ “É um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral” (Brasil, 2016, p.8).

Quanto à finalização do contrato de aprendizagem, o mesmo será extinto na data prevista para seu término ou nos casos em que o aprendiz completar 24 anos de idade, salvo nos casos dos aprendizes com deficiência ou, ainda, antecipadamente, nas seguintes situações:

- I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;
- II - falta disciplinar grave;
- III - ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo;
- IV - a pedido do aprendiz (Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, art. 28).

Na consecução dos objetivos da aprendizagem profissional, as instituições formadoras têm papel fundamental ao implementar programas de aprendizagem que permitam ao aprendiz formação profissional metódica, concomitante à realização de suas práticas profissionais em empresas. Nesse intuito, é imprescindível que os itinerários formativos “possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científicos e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação” (Portaria MTE nº 723 de 23 de abril de 2012, art. 10, § 1º).

Outro aspecto a ser considerado pelas entidades formadoras é a diretriz dada pelo Ministério do Trabalho e Emprego³⁵ para que essas instituições atendam às necessidades dos adolescentes e jovens, residentes em centros urbanos ou no campo, ao demandarem um tratamento diferenciado no mercado de trabalho devido às situações de maior vulnerabilidade social a que estão expostos, especialmente no que diz respeito às dimensões de raça, gênero, etnia, orientação sexual e deficiência.

Para além da emissão de normativas legais, a preocupação com a inclusão laboral de jovens em situação de vulnerabilidade social tem estado na agenda política do Ministério do Trabalho e Emprego, motivo pelo qual essa instância do Poder Executivo tem lançado mão do instituto da aprendizagem profissional como instrumento legal a ser utilizado como sustentação necessária à criação de vagas no mercado de trabalho formal, por empresas obrigadas a cumprir cotas de aprendizagem. Sobre isso, em 2015, o Governo Federal lançou, em nível nacional, o programa “Pronatec Aprendiz na Micro e Pequena Empresa”, com vistas a beneficiar jovens de municípios brasileiros com elevados índices de violência, priorizando-se àqueles em situação de vulnerabilidade social, sejam eles residentes em abrigos, egressos do cumprimento de medidas socioeducativas, resgatados do trabalho infantil ou pessoas com deficiência. Esse programa resultou de uma parceria interministerial entre os ministérios da

³⁵ Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE nº 723 de 23 de abril 2012.

Educação (MEC), do Trabalho (MTE) e do Desenvolvimento Social (MDS), juntamente com a Secretaria da Micro e Pequena Empresa (SMPE).³⁶

Em 2016, o Decreto nº 8.740, de 4 de maio de 2016, ao dispor sobre a experiência prática do aprendiz, nos casos em que as “peculiaridades da atividade ou dos locais de trabalho constituam embaraço à realização das aulas práticas”, o que permite aos estabelecimentos contratantes lançar mão de outras alternativas de locais para a realização das práticas pelos jovens, também estabeleceu como público prioritário a ser incluído no cadastro público de empregos para a seleção de aprendizes, os adolescentes e jovens “em situação de vulnerabilidade ou risco social” (Brasil, 2016b). Dentre estes estão os adolescentes e jovens estudantes da rede pública de ensino, seja no nível fundamental ou médio, incluindo o médio técnico profissionalizante e os jovens que concluíram o ensino fundamental ou médio na rede pública de ensino e estão desempregados. Além daqueles advindos do trabalho infantil.

³⁶ Informações extraídas da reportagem “Entenda como funciona o Pronatec Aprendiz na Micro e Pequena Empresa”, publicada no sítio oficial da Presidência das República. Link: <http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/07/entenda-como-funciona-o-pronatec-aprendiz-namicro-e-pequena-empresa>. Acessado em 01.01.2016.

CAPÍTULO 3 - O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA E O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

Nesta parte abordaremos sobre a política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (MEC), no tocante à criação dos Institutos Federais, especificamente do Instituto Federal de Brasília (IFB), bem como sobre o programa de aprendizagem profissional (Programa Jovem aprendiz) implementado por uma das unidades de ensino do IFB, o *Campus Estrutural*, objeto desta investigação.

3.1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: OS INSTITUTOS FEDERAIS

A história da educação profissional pública e gratuita no Brasil, enquanto rede federal, remonta a 1909, quando Nilo Peçanha, então presidente da República, decretou a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices, em cada uma das capitais brasileiras, destinando-as ao ensino profissional gratuito, em nível primário, de menores que pretendiam aprender uma profissão (operário e contra-mestre).³⁷ Mais tarde, estas escolas originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e, depois, deram origem aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Os Institutos Federais (IFs) foram estabelecidos, em 2008, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável também por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovendo uma mudança significativa na oferta da educação profissional pública e gratuita no Brasil. Com essa Lei, antigos centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas e escolas agrotécnicas distribuídos pelo país transformaram-se em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, com pouquíssimas exceções, tornando-se instituições de ensino habilitadas à oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo Eliezer Pacheco (2011),

(...) esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (p. 20).

³⁷ Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909.

A Rede Federal de Educação Profissional está presente em todos os estados do território brasileiro e conta, atualmente, com 38 Institutos Federais e mais de 650 unidades espalhadas por todo o país, conforme apontam dados recentes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)³⁸. Isso tem representado um grande avanço para a educação profissional pública e gratuita, uma vez que essa expansão tem possibilitado cada vez mais a interiorização da educação profissional, tornando possível o acesso a esse tipo de educação formal pelas pessoas, mesmo que em municípios mais distantes das capitais.

3.2 - O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) está situado no Distrito Federal (DF). Este ente da Federação brasileira organiza-se administrativamente em diversas Regiões Administrativas (RA) distribuídas ao longo de seu território, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal

REGIÕES ADMINISTRATIVAS - DF	
Águas Claras – RA XX	Planaltina – RA VI
Brazlândia – RA IV	Plano Piloto – RA I
Candangolândia – RA XIX	Recanto das Emas – RA XV
Ceilândia – RA IX	Riacho Fundo I – RA XVII
Cruzeiro – RA XI	Riacho Fundo II – RA XXI
Fercal – RA XXXI	Samambaia – RA XII
Gama – RA II	Santa Maria – RA XIII
Guará – RA X	São Sebastião – RA XIV

³⁸ <http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1037-carta-de-vitoria.html>, acessado em 09.08.2016.

Itapoã – RA XXVIII	SCIA/Estrutural – RA XXV
Jardim Botânico – RA XXVII	SIA – RA XXIX
Lago Norte – RA XVIII	Sobradinho – RA V
Lago Sul – RA XVI	Sobradinho II – RA XXVI
Núcleo Bandeirante – RA VIII	Sudoeste/Octogonal – RA XXII
Paranoá – RA VII	Taguatinga – RA III
Park Way – RA XXIV	Varjão – RA XXIII
	Vicente Pires – RA XXX

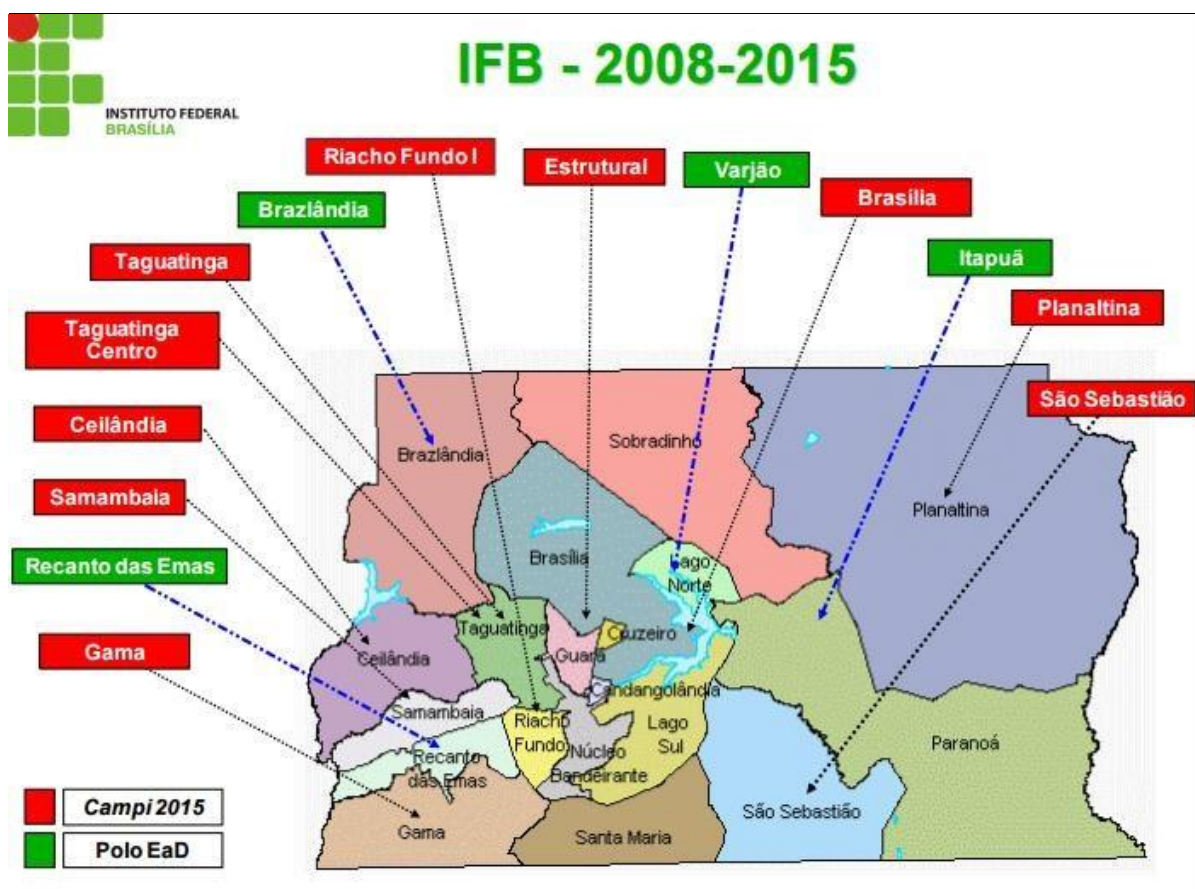
Fonte: elaborado pela autora com base em informações disponíveis na página eletrônica do Governo de Brasília, <http://www.brasilia.df.gov.br/index.php/2015/10/03/administracoes-regionais/>.

O Distrito Federal (DF) e a região do entorno compõem a chamada Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF). A RIDE-DF envolve, além do DF, os municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso e Vila Boa localizados no Estado de Goiás, e os municípios de Unaí e Buritis, situados no Estado de Minas Gerais (Brasil, 1998a).

Em 2007, um pouco antes da criação do Instituto Federal de Brasília, surge no DF a Escola Técnica Federal de Brasília³⁹, por meio da transferência do antigo Colégio Agrícola de Planaltina, sob tutela do Governo do Distrito Federal, para a União. Um ano depois, em 2008, a mesma Lei que cria os Institutos Federais também transforma a Escola Técnica Federal de Brasília em Instituto Federal de Brasília (IFB). A partir de então, o IFB inicia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Região Administrativa de Planaltina e, em um processo de expansão de suas unidades de ensino, oportuniza o acesso à educação profissional pública e gratuita, presencial e à distância, às pessoas de diversas regiões administrativas do DF, conforme ilustra a Figura 1, a seguir:

³⁹ Criada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007.

Figura 1. Distribuição dos *Campi* do IFB no Distrito Federal



Fonte: apresentação elaborada pela assessoria do Gabinete da Reitoria IFB (2016).

O IFB, assim como os demais Institutos Federais, tem por finalidades e características, conforme o art. 6º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

E os seguintes objetivos destacados no Art. 7º da mesma Lei:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Assim, na perspectiva de integrar a aprendizagem profissional à política de educação profissional e tecnológica, do Ministério da Educação, em 15 de dezembro de 2009, o IFB e o Ministério do Trabalho e Emprego assinam o Acordo de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de programas de aprendizagem profissional, no âmbito de cursos de formação inicial e continuada – FIC e/ou cursos técnicos de nível médio. Esse acordo tinha por objetivo promover a inclusão laboral do público jovem, beneficiário da Lei nº 10.097, de

19 de dezembro de 2000, comumente conhecida como a “Lei da Aprendizagem”, colaborando com o desenvolvimento econômico e social do Distrito Federal e do Entorno.

Para fins de execução, o acordo estabelecido entre o IFB e o MTE previa a elaboração de programas de aprendizagem operacionalizados por meio do sistema dual, ou seja, com a previsão de uma carga horária destinada ao desenvolvimento, pelo aprendiz, de atividades teórico-práticas em sala de aula, no IFB, e de práticas profissionais na empresa responsável por sua contratação. Além disso, os cursos ofertados deveriam estar em consonância com a necessidade local de formação de trabalhadores, nos vários setores econômicos do DF, e com a vocação dos *campi*, no que se refere à oferta de formação profissional, de forma a ampliar as chances dos aprendizes serem efetivados após o término da aprendizagem. Prioritariamente, o público-alvo a ser beneficiado pelo Acordo deveria ser adolescentes e jovens com idade de até 22 anos e seis meses incompletos e que já tivesse concluído o ensino médio.

Nesse intuito, o *Campus* Gama iniciou, em 2010, a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) voltados para a aprendizagem profissional de jovens entre 14 e 23 anos⁴⁰. Essa proposta compreendeu a formação profissional do jovem aprendiz na área da logística, especificamente para o exercício de atividades de Agente Administrativo em Logística nas instalações das empresas contratantes, parceiras do IFB. Em 2013, o *Campus* Estrutural também implementou a aprendizagem profissional, aproveitando a sua expertise na área da mecânica de automóveis. Assim, surgiu o Curso de Jovem Aprendiz de Auxiliar de Mecânico de Autos, objeto desta investigação. Em 2015, o IFB instituiu comissão interna responsável por elaborar a regulamentação do Programa Jovem Aprendiz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.⁴¹ Esse documento, além de regulamentar o Programa dentro da instituição, teve por objetivo possibilitar aos estudantes matriculados na instituição, com idade entre 14 e 24 anos, a oportunidade de também serem contratados como aprendizes, por uma das empresas parceiras do IFB (IFB, 2016).

Quanto às formas de acesso aos cursos de aprendizagem ofertados pelo Instituto Federal de Brasília, cabe destacar que o IFB adota o sorteio público como uma delas, após o interessado ter participado de palestra específica (IFB, 2014), sem prejuízo à prerrogativa que as empresas têm em selecionar o aprendiz.

⁴⁰ De acordo com Edital Jovem Aprendiz Gama IFB- MTE 2010-02

⁴¹ Comissão instituída pela Portaria nº 1119, de 03 de junho de 2015.

3.3 – O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ OFERTADO PELO CAMPUS ESTRUTURAL

O *Campus* Estrutural, local desta investigação, situa-se na Região Administrativa do Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), cuja sede urbana intitula-se Cidade Estrutural. A Cidade Estrutural originou-se de uma invasão de terras, intensificada no início dos anos de 1990, por catadores de lixo que atuavam em um aterro sanitário situado nesse lugar. Essas pessoas iam para o lixão em busca de meios para sobreviver e acabavam estabelecendo suas moradias próximas a esse espaço. Assim, o que inicialmente era uma invasão de terras com cerca de 100 domicílios, hoje se estabeleceu como uma localidade urbana com uma população estimada em mais de 39.000 habitantes (CODEPLAN, 2014a, 2016).

A Cidade Estrutural apresenta sérios problemas que vulnerabilizam socialmente a sua população, principalmente os jovens⁴². Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), conforme estudo realizado em 2014, a maior parte da população da Estrutural ainda não concluiu o ensino fundamental, contribuindo para uma estagnação social, principalmente na área da educação (CODEPLAN, 2014a). Para essa população, a profissionalização, aliada à elevação da escolaridade, passa a ser um diferencial para o jovem que vai em busca de seu primeiro emprego, principalmente se essa formação possibilitar sua inserção no mercado de trabalho formal, haja vista o impacto que isso pode ter numa melhoria das condições de vida dessas pessoas, inseridas em um contexto social no qual a renda domiciliar é considerada baixa - cerca de 2,54 salários mínimos mensais, e a *per capita*, de 0,66 salários – de acordo com dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD referentes a 2015 (CODEPLAN, 2016).

No intuito de contribuir com a inclusão de jovens no mercado de trabalho formal, de um lado, e atender às necessidades de contratação de aprendizes de empresas circunvizinhas e de outras regiões do DF, do outro, o *Campus* Estrutural implementou o Programa Jovem Aprendiz de Auxiliar de Mecânico de Autos, considerando sua expertise na área da mecânica de automóveis. Assim, para ofertar o referido curso, uma das iniciativas adotadas pelo *Campus* foi a articulação com o mundo do trabalho, por meio do estreito relacionamento com as concessionárias de veículos vinculadas ao Sindicato dos Concessionários e Distribuidores de Veículos do Distrito Federal (SINCODIV DF), principalmente com aquelas que manifestaram ao *Campus* o interesse em contratar aprendizes. Essa etapa foi uma forma do *Campus* ter garantidas as vagas necessárias para o desenvolvimento do Programa Jovem Aprendiz, pois antes dos candidatos efetivarem sua

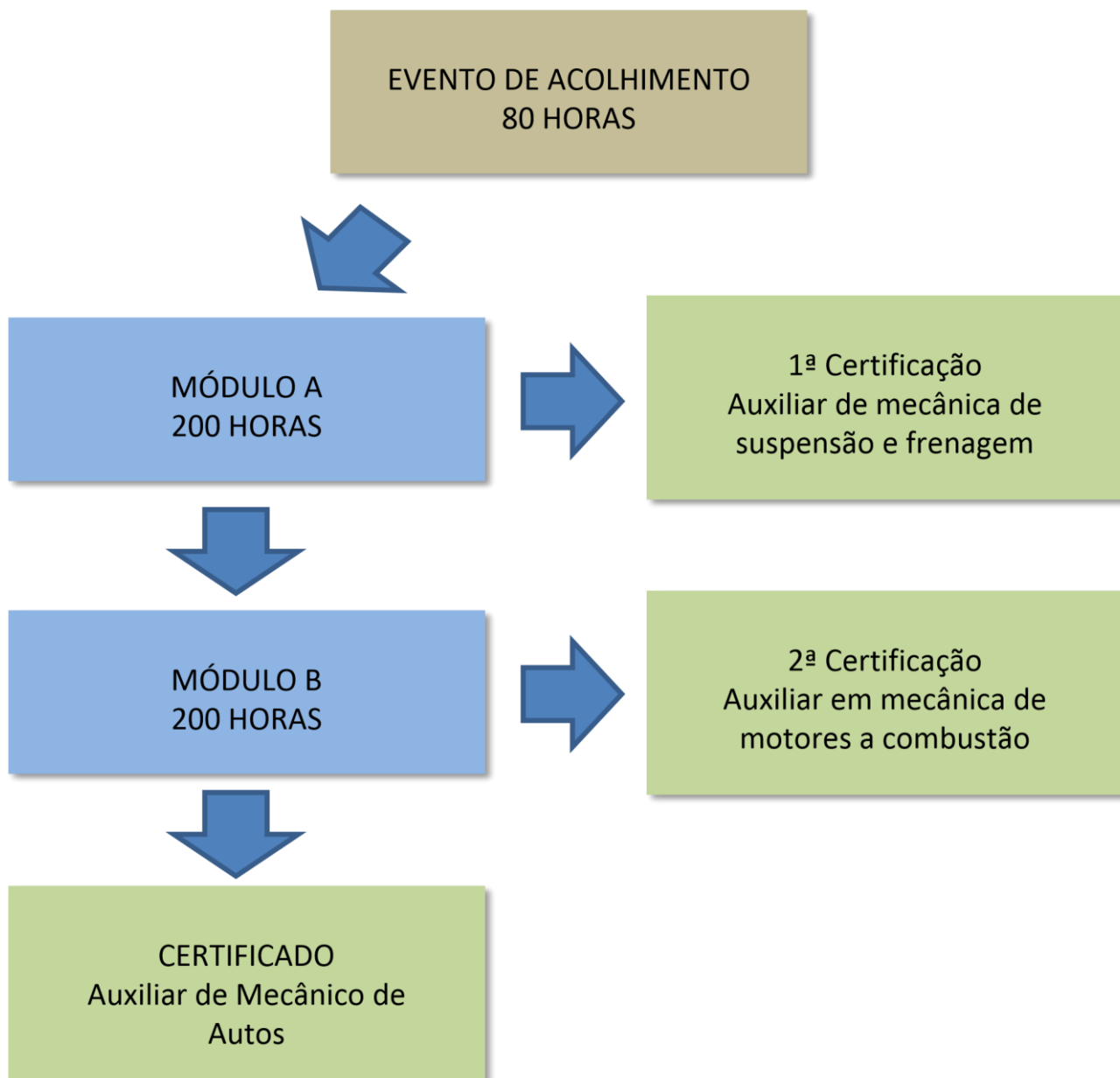
⁴² Conforme item 3 do Capítulo II.

matrícula no curso de aprendizagem proposto, os mesmos deveriam participar de entrevista em uma das empresas contratantes e ter seu contrato de aprendizagem devidamente assinado pelo estabelecimento (IFB, 2013).

Após as articulações com o setor produtivo, o *Campus* Estrutural tornou público, em 2013, seu processo seletivo para seleção de jovens interessados em ingressar no curso de formação inicial e continuada de Auxiliar de Mecânico de Autos. De acordo com o Edital nº 132/RIFB, de 29 de agosto de 2013, os candidatos ao curso de Auxiliar de Mecânico de Autos deveriam participar, obrigatoriamente, de uma palestra oferecida pelo *Campus* Estrutural, antes de efetivarem sua inscrição no curso para participar do sorteio público eletrônico promovido pelo IFB. Na próxima etapa prevista, os candidatos sorteados e convocados pelo *Campus* Estrutural deveriam participar de entrevistas em uma das empresas parceiras do IFB interessadas em contratar aprendizes nessa área. Embora o IFB já tivesse realizado uma primeira seleção para classificar os candidatos, ficava a cargo da empresa aprová-los ou não por meio de entrevistas realizadas por e nesses estabelecimentos, isso porque, a seleção do aprendiz é prerrogativa da empresa, que dispõe de liberdade para selecioná-lo, cabendo à mesma observar os dispositivos legais relativos à aprendizagem profissional e aos direitos e liberdades fundamentais, sendo vedado qualquer atitude discriminatória (Brasil, 2014). Ao final das entrevistas, os candidatos aprovados pelas empresas contratantes podiam celebrar o Contrato de Aprendizagem, por um período de dez meses e, em seguida, efetivar sua matrícula no curso ofertado pelo *Campus* Estrutural.

Os editais dos processos seletivos realizados pelo *Campus* Estrutural para a seleção de candidatos a jovem aprendiz, no período compreendido entre 2013 e 2015, apresentaram regras semelhantes ao Edital detalhado anteriormente. O *Campus* manteve os mesmos requisitos de ingresso para os candidatos, como ter idade entre 18 e 23 anos, ter concluído o ensino médio e ter sido contemplado no processo seletivo. Quanto ao curso, todos os três editais publicados pelo IFB nesse período, abriram vagas para a formação de aprendizes na área de Auxiliar de Mecânico de Autos, com duração de dois semestres letivos. Ao longo desses três anos, o *Campus* Estrutural ofertou um total de 120 vagas para formação profissional metódica de aprendizes.

Figura 2. Fluxograma do Curso de Auxiliar de Mecânico do Autos ofertado pelo Campus Estrutural



Fonte: Plano do Curso de Auxiliar de Mecânico do Autos (IFB, 2013)

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1 – SOBRE O OBJETIVO E A QUESTÃO A SER INVESTIGADA

Tal como já salientámos na Introdução, este trabalho investigativo ateve-se à análise do Programa de Aprendizagem Profissional, especificamente, tendo por base o Curso Jovem Aprendiz Auxiliar de Mecânico de Autos, ofertado pelo IFB, partindo da inclusão socioeconômica e profissional dos jovens aprendizes atendidos pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus* Estrutural, no período entre 2013 e 2015. Esta motivação baseou-se na ausência de estudos empíricos realizados, no âmbito do IFB, sobre esta temática, e que poderiam colaborar com a Instituição na avaliação dos impactos sociais dos programas de aprendizagem ofertados e no aprimoramento da sua execução. Nesse sentido, e tendo por base a experiência de oferta da aprendizagem profissional pelo *Campus* Estrutural e os objetivos da Aprendizagem Profissional detalhados anteriormente, a seguinte questão de investigação foi formulada: “Qual o impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz a partir da inclusão laboral dos jovens aprendizes atendidos pelo *Campus* Estrutural”?

No intuito de responder a esta questão investigativa, os objetivos específicos deste trabalho dissertativo foram, além de investigar as contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista dos entrevistados, saber se os aprendizes que concluíram cursos de aprendizagem ofertados pelo *Campus* Estrutural:

- Alcançaram melhorias na condição de vida ao participarem do Programa;
- Tiveram sua contratação efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem;
- Obtiveram maior facilidade para conseguir um emprego formal noutra empresa, após o término da aprendizagem.

4.2 - SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Operacionalizámos esta investigação por meio das etapas a seguir:

- a) Revisão da literatura sobre o tema: esta etapa teve início desde a elaboração da introdução deste trabalho, tendo sido aprofundada na construção da fundamentação teórica e dos capítulos subsequentes, até se chegar à conclusão desta investigação. Para isso, acessámos acervos bibliográficos disponíveis em bibliotecas e em sítios eletrônicos, no intuito de obtermos informações secundárias.

- b) A próxima etapa foi dedicada à recolha de dados secundários disponíveis nas Coordenações de Registro Acadêmico e de Assistência Estudantil e Inclusão Social, ambas do Campus Estrutural, bem como da Coordenação de Acesso e Ingresso situada na Pró-Reitoria de Ensino do IFB. São informações acadêmicas e socioeconômicas dos estudantes objeto deste estudo e que puderam auxiliar na triangulação com outras fontes.
- c) A terceira etapa teve por objetivo a elaboração de dados primários, através da técnica de inquérito por entrevista aplicada a uma amostra de estudantes egressos dos cursos desenvolvidos pelo Campus Estrutural, por meio de programas de aprendizagem, nos anos de 2013 a 2015. Nesta etapa, recolhemos informações de fundamental importância para a análise das questões de investigação levantadas neste trabalho investigativo.
- d) Na etapa seguinte prosseguimos com a análise e interpretação dos dados recolhidos na etapa anterior, seguindo os objetivos do estudo.

4.3 – PLANEJAMENTO DA PESQUISA E O TRABALHO DE CAMPO

Para a operacionalização do trabalho investigativo, procedemos à realização de pesquisa de campo com uma dupla abordagem complementar entre procedimentos quantitativos e qualitativos visto que, de acordo com Triviños (1987), as pesquisas podem ser qualitativas e quantitativas, ao mesmo tempo. Sobre cada uma dessas abordagens, Bardin (1977, p.114) explica que,

a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (p. 114).

A metodologia utilizada para o levantamento dos dados primários pautou-se pelo uso da técnica de inquirição por entrevista, “uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais” (Gil, 2008, p. 109). De acordo com Gil, ao se basear em Selltitz et al., a entrevista é uma técnica bastante apropriada à obtenção de informações a respeito do que as pessoas trazem de conhecimento, crenças, expectativas, sentimentos, desejos, pretensões, bem como sobre suas explicações ou razões acerca das coisas ocorridas previamente. Ademais, essa técnica de coleta de dados, conforme vantagens destacadas por Marconi e Lakatos (2003), nos permite esclarecer perguntas ou formulá-las de maneira diferenciada, além de ser um meio para se conseguir informações com maior precisão e uma oportunidade para se obter dados significativos não disponíveis em fontes documentais, por exemplo.

Nessa perspectiva, adotamos aqui a técnica de inquérito por meio de entrevista semiestruturada, por ser um tipo de entrevista que nos permite partir de certas perguntas formuladas com base na teoria levantada e nos objetivos estabelecidos (Triviños, 1987), sem que isso nos impossibilite de alterarmos a ordem das questões ou elaborarmos outras perguntas no momento da entrevista. Nesse tipo de procedimento, Triviños (1987) explica que o entrevistado, ao seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e experiências vividas (mas dentro de um direcionamento dado pelo investigador), participa da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Quanto à estrutura do guião de entrevista, o mesmo foi dividido em quatro momentos: no primeiro, procedeu-se à habitual caracterização da entrevistadora, do objeto de estudo e da instituição de acolhimento, a culminar com os necessários agradecimentos aos respondentes; no segundo, foi feita a caracterização do perfil sócio demográfico do estudante inquirido; no terceiro, incluídas questões pertinentes aos objetivos desta dissertação; e, em um quarto momento, as questões tratadas permitiam aos estudantes egressos colocar suas opiniões sobre o programa de aprendizagem, no tocante à sua preparação para o mercado de trabalho, às experiências profissionais vivenciadas na empresa, e ao impacto dessa formação na consecução de um emprego, depois que concluiu o curso.

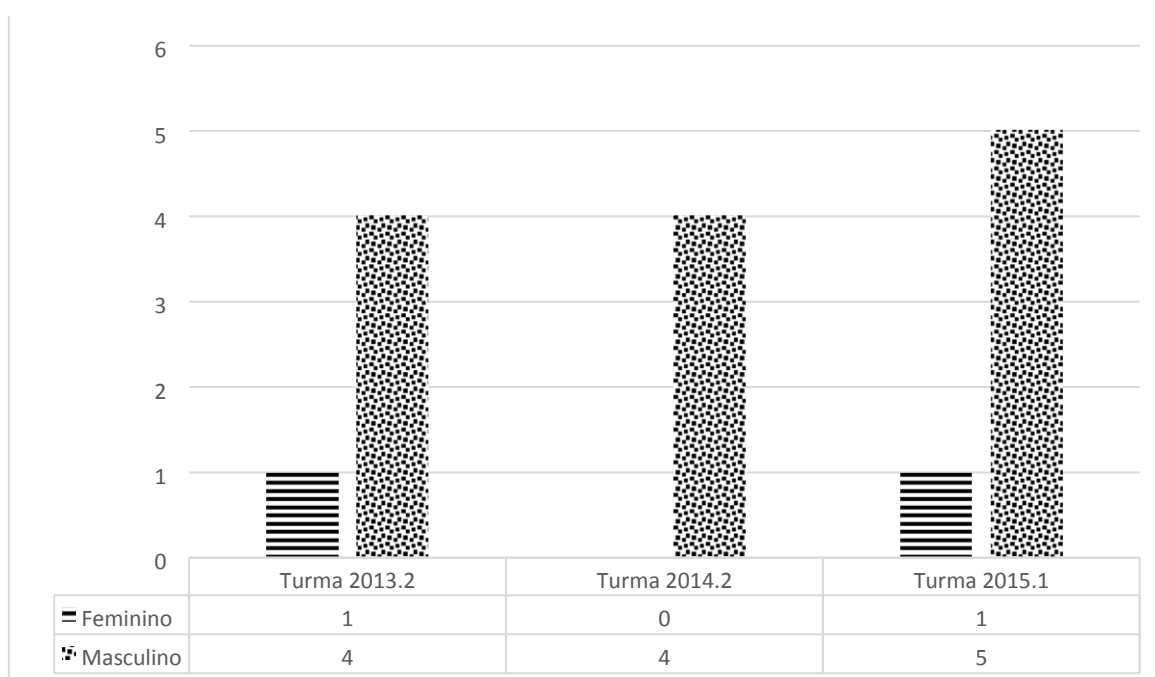
Esse guião, apesar de apresentar temas previamente estabelecidos, a ordem sobre os quais a entrevistadora inquiriu os sujeitos da pesquisa variou, inclusive, com a inclusão de outras questões a partir das respostas dos entrevistados às temáticas principais como forma de aprofundar ainda mais e enriquecer esta investigação, isso porque, conforme esclarece Marconi e Lakatos (2003, p. 200), “mediante a técnica da entrevista, o pesquisador pode levar o entrevistado a uma penetração maior em sua própria experiência, explorando áreas importantes, mas não previstas no roteiro de perguntas”.

A técnica de inquérito por meio de entrevista semiestruturada foi aplicada junto a uma amostra estratificada (por ano escolar e por conclusão com êxito) constituída por todos os ex-alunos que concluíram, com êxito, o Programa Jovem Aprendiz ofertado pelo *Campus Estrutural*, nos anos de 2013 e 2015. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 223) “a delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos e etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns (...)”. Nesse caso, a característica comum da população amostral referiu-se ao fato de todos os participantes terem concluído, com aprovação, o curso de aprendizagem profissional no período circunscrito. Esse recorte fez-se necessário para que fosse possível o alcance dos objetivos elencados nesta investigação.

Definida a amostra, constituída por um total de 15 estudantes, sendo dois deles do sexo feminino e treze do sexo masculino, solicitamos a um dos integrantes da população

amostral que participasse voluntariamente de um ensaio para verificarmos a qualidade das perguntas feitas e se seria necessário aprimorarmos o instrumento. Segundo Marconi e Lakatos (2003, pg. 165) “elaborados os instrumentos de pesquisa, o procedimento mais utilizado para averiguar sua validade é o teste-preliminar ou pré-teste (...). Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros.” Após isso, o guião de entrevista definitivo foi aplicado junto aos egressos que fizeram parte da população amostral estabelecida e que aceitaram participar desta investigação, conforme o Gráfico 1 abaixo demonstra.

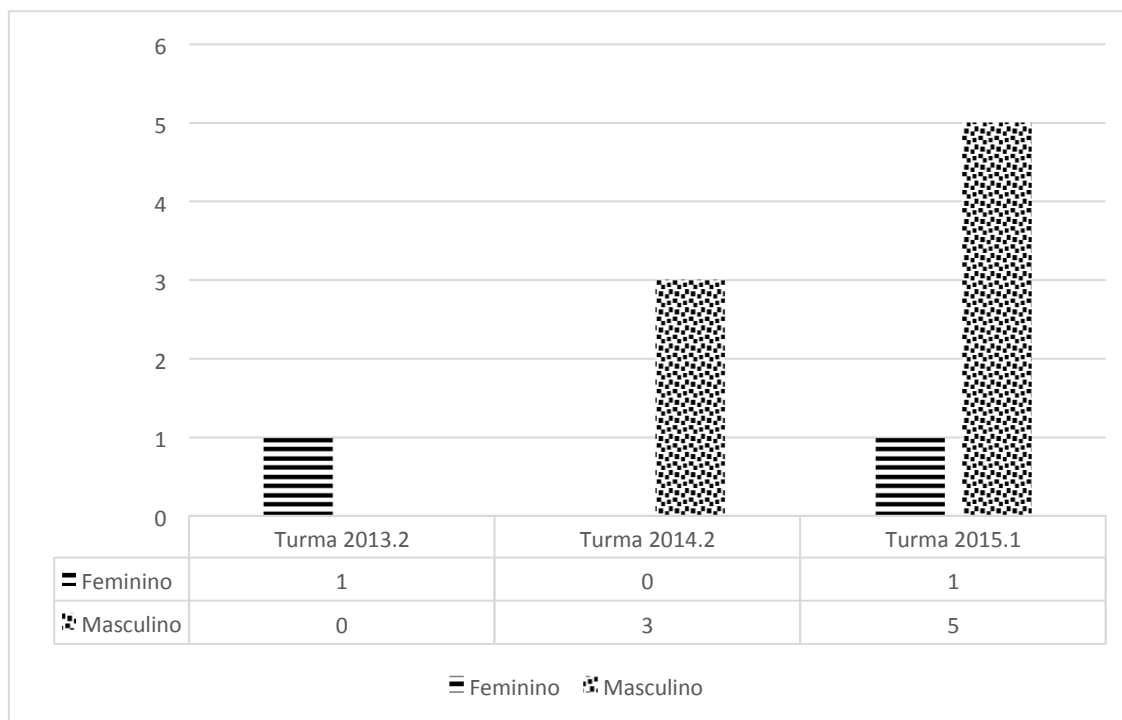
Gráfico 1. Características da população amostral (turma/ sexo)



Fonte: elaborado pela autora, com base em informações dos estudantes disponíveis no Registro Acadêmico do *Campus* Estrutural.

Embora nossa população amostral estivesse constituída, *a priori*, por esses 15 sujeitos, nos deparamos com uma limitação aos entrarmos em contato com todos eles, por meio dos telefones e e-mails disponíveis no Registro Acadêmico do *Campus* Estrutural. Isso porque, como alguns estudantes já haviam concluído o curso há mais tempo, os números de telefones estavam desatualizados. Outra dificuldade encontrada, foi o fato de alguns desses estudantes não se sentirem à vontade em participar da pesquisa, o que de fato ocorreu com um dos egressos convidados, que acabou desistindo de participar da entrevista. Isso acabou por influenciar no tamanho da amostra, que sofreu uma redução de 33,3 % no número total de sujeitos participantes, conforme podemos constatar no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2. Características dos sujeitos participantes da pesquisa (turma/ sexo)



Fonte: elaborado pela autora com base em informações dos estudantes disponíveis no Registro Acadêmico do *Campus Estrutural*.

Estabelecida a população amostral efetiva (Gráfico 2), procedemos à realização das entrevistas. No entanto, durante essa fase sentimos a necessidade de, em complementariedade às informações fornecidas pelos jovens egressos, também entrevistar um dos professores que atuaram nos cursos de aprendizagem ofertados pelo *Campus Estrutural* pois, de acordo com Triviños (1987, p. 137),

as ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo.

Assim, nesse caso específico, optámos por fazer uso da técnica de inquérito por meio de entrevista não estruturada, por ser uma forma de podermos explorar amplamente uma questão, por meio de perguntas abertas respondidas numa conversa informal (Marconi & Lakatos, 2003).

Por se tratar de entrevistas orais, utilizámos o recurso da gravação, por meio de equipamento de áudio, na perspectiva de se buscar preservar ao máximo os detalhes obtidos através dos relatos dos participantes. Essas entrevistas foram realizadas individualmente nas instalações do *Campus Estrutural* e da Reitoria, em local apropriado, após autorização dos responsáveis e de agendamento prévio com os entrevistados. O tempo estimado para cada

entrevista foi de aproximadamente 30 minutos. Antes de realizá-las, explicámos aos entrevistados os objetivos deste trabalho investigativo e solicitámos-lhes autorização, por escrito, para realização da entrevista gravada, conforme modelo constante desta dissertação.

4.4 – TRATAMENTO DOS DADOS

Para o tratamento dos dados primários, a metodologia utilizada foi a categorização das informações obtidas, após a transcrição e revisão das entrevistas a partir dos temas utilizados no guião de entrevista. Para tanto, recorreremos a análise de conteúdo seguindo os procedimentos indicados por Bardin (1977). Para este autor, o objetivo da análise de conteúdo (...) “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (pg. 46).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo tem diferentes fases organizadas cronologicamente em pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados, inferência e interpretação. No entanto, antes de analisarmos e interpretarmos os dados recolhidos, procedemos à seleção dos mesmos, conforme orienta Marconi e Lakatos (2003). Nessa fase, examinámos minuciosamente os dados levantados com vistas a detectarmos o excesso ou falta de informações fundamentais à pesquisa, ou a necessidade de voltarmos novamente ao campo, principalmente com a realização de novas entrevistas ou de utilização de outros instrumentos de pesquisa de forma complementar. Ainda nesta etapa, realizámos a transcrição das entrevistas, bem como procedemos à seleção das informações levantadas junto às Coordenações de Registro Acadêmico e de Assistência Estudantil e Inclusão Social (*Campus Estrutural*) e à Coordenação de Acesso e Ingresso (CAI) da Pró-Reitoria de Ensino do IFB.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...) (Bardin, 1977, pg. 103).

Assim, no intuito de atingirmos os objetivos deste trabalho investigativo, procedemos à codificação das entrevistas que constituíram o *corpus* da pesquisa e, logo em seguida, efetuámos o processo de categorização temática, tomando em conta fatores como a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade (Bardin, 1977).

Para a categorização temática, utilizámos como unidade central temas eixos sob os quais os discursos dos sujeitos participantes se organizaram, conforme a Tabela 2, a seguir.

Segundo Bardin (1977) o tema é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p 105). No que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, aplicamos o software MAXQDA,⁴³ desenvolvido para auxiliar na análise de dados qualitativos e métodos mistos.

⁴³ MAXQDA - Distribution by VERBI GmbH. All Rights Reserved.

Tabela 2. Categorização Temática

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil socioeconômico dos jovens entrevistados	Rendimento familiar	Renda familiar considerada baixa (70%); renda familiar considerada média (30%).
	Tipo de escola em que estudou o ensino fundamental e médio	Escola pública (70%); escola pública e privada (30%)
	Formação superior	Cursa o ensino superior (50%); pretende ingressar no ensino superior (40%); não manifestou interesse (10%).
	Formação profissional	Cursos de curta duração (30%); cursos técnicos de nível médio (30%); nenhum curso profissionalizante (40%).
	Situação familiar/ estado civil	Solteiros sem filhos (70%), solteiros com filho (10%); casados sem filhos (10%); casados com filhos (10%).
Local de moradia dos jovens entrevistados	Localidade	Região Administrativa do Distrito Federal (80%); municípios do Estado de Goiás (20%).
	Aspectos negativos sobre a cidade na qual residem	Cidade violenta; assaltos; tráfico de drogas; delinquência juvenil; moradores de rua; marginalização; falta de oportunidade na área profissional; falta de escolas; escolas precárias.

	Aspectos positivos sobre a cidade na qual residem	Local privilegiado; escola.
Situação Profissional dos jovens antes da contratação como aprendizes	Situação profissional	Desempregados (60%); empregados (30%); estagiários (10%).
	Experiência profissional	Sem experiência profissional (10%); já tinha exercido algum tipo de atividade remunerada (90%); já tinha trabalhado com carteira de trabalho assinada (60%).
Mobilização para a aprendizagem profissional	Como ficaram sabendo sobre o curso de aprendizagem	Divulgação pela Internet; indicação de colegas ou parentes; divulgação por meio de cartazes e panfletos.
	Motivação para participar do curso de aprendizagem	Possibilidade de crescimento na empresa; necessidade financeira; oportunidade de se profissionalizar; necessidade de um emprego; certificação profissional; oportunidade de exercer a prática profissional; oportunidade de se inserir no mercado de trabalho; interesse pela área; gratuidade do curso.
	Participação em entrevista na empresa contratante	Primeira entrevista; momento tranquilo; surpresa dos entrevistadores com o currículo dos jovens.
Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (Empresa)	Relatos sobre a experiência inicial na empresa	Praticamente não sabiam sobre a tarefa ser executada; desconstrução de estereótipos em relação aos profissionais que atuam na área.
	Aspectos negativos ressaltados pelos aprendizes sobre sua rotina na empresa	Cobrar o serviço dos aprendizes sem que eles ainda soubessem executá-lo; horário de entrada; falta de rotatividade de atividades a serem executadas pelos aprendizes; risco de acidentes.

Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (Empresa)	Aspectos positivos ressaltados pelos aprendizes sobre sua rotina na empresa	Oportunidade de estar trabalhando; oportunidade de se relacionar com pessoas; união dos funcionários; ambiente de trabalho agradável; preparo dos funcionários na área e a disponibilidade em ensinar os jovens aprendizes.
Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (IFB – Campus Estrutural)	Aspectos que precisam ser melhorados, no que diz respeito ao curso ofertado pelo IFB	Avaliação diagnóstica dos estudantes; nivelamento da turma; aulas práticas no laboratório do curso; realização de aulas práticas no curso antes de práticas na empresa.
	Aspectos positivos sobre o curso ofertado pelo IFB	Interação das pedagogas com os estudantes; formação dos professores; experiência profissional dos professores.
	Relação entre teoria (IFB) e prática (Empresa)	Diferenças entre a explicação no IFB e na empresa; prática na empresa ajudou a assimilar a teoria ministrada pelo IFB; rapidez na aprendizagem prática em relação à teoria; teoria mais diversificada que a prática profissional; aproximação da teoria à prática vivida pelos aprendizes.
	Facilidades encontradas pelos aprendizes em relação ao curso ministrado pelo IFB	Estar inserido em um curso superior na área; estabelecimento de um horário padrão; disponibilidade de transporte público para o percurso até o IFB.
	Dificuldades encontradas pelos aprendizes em relação ao curso ministrado pelo IFB	Tempo que ficou sem estudar; falta de transporte público para o percurso até o IFB.
Participação dos jovens em espaços de cultura, esporte e lazer	Impactos do Programa no acesso à cultura, esporte e lazer.	Oportunidade de frequentar mais esses espaços em função da renda obtida; restrição à frequência nesses espaços em função da disponibilidade de tempo ou da readequação do orçamento; participação em festival promovido pelo <i>campus</i> .

	Espaços cultura, esporte e lazer frequentados	Shopping, viagem de férias, cinema, barzinhos, clube, andar de skate
Sobre a remuneração auferida pelos jovens entrevistados durante o contrato de aprendizagem	Destinação dada à remuneração recebida	Contribuíam financeiramente em casa (40%); representava o próprio sustento do jovem (40%); usufruto do jovem, mas podendo contar com a renda da família (20%).
	Mudanças ocasionadas pela inserção do jovem no Programa	Continuidade dos compromissos financeiros já assumidos; maior autonomia; readequação orçamentária ao novo salário; aquisição de conhecimento; manutenção do custeio das necessidades básicas.
Desistência pelos aprendizes das práticas profissionais na empresa e/ou do curso de aprendizagem	Fatores que contribuíram para a desistência	Falta de rodízio de atividades na empresa; ingresso em um curso superior; saber que seriam reprovados no curso.
Situação Profissional dos jovens após o término do contrato de aprendizagem	Proposta de efetivação pela empresa	Recebeu proposta, mas não quis efetivar (20%); recebeu proposta e efetivou (40%); não receberam proposta (40%).
	Situação Profissional	Empregado (40%); desempregado (60%).
	Fatores que contribuíram para o aprendiz ter recebido uma proposta de emprego	Bom relacionamento com as pessoas; dedicação; foco ao trabalho; pontualidade; esforço; interesse; compromisso; currículo; saber se expressar; assiduidade; proatividade; trabalhar em equipe.
	Fatores que contribuíram para o aprendiz não ter recebido uma proposta de emprego	Desaceleração econômica, política da empresa, preconceito de gênero.
	Fatores que contribuíram para o aprendiz não aceitar a proposta de emprego	Preparação para aprovação em concurso público; ingresso no ensino superior.

Situação Profissional dos jovens após o término do contrato de aprendizagem	Dificuldades encontradas para uma reinserção profissional	Preconceito de gênero, local de residência, falta de oportunidade.
Contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista dos entrevistados	Sob o ponto de vista dos jovens	Cursos profissionalizantes para jovens da RA SCIA-Estrutural; oportunidade profissional para homens mulheres; facilidade em conseguir um emprego ao concluir o curso; porta de entrada para o mercado de trabalho; oportunidade de emprego; oportunidade de entender que o trabalho é algo primordial; experiência profissional; recursos financeiros para o aprendiz; conhecimento para a vida toda; possibilidade do aprendiz trabalhar em outras empresas da área; estabilidade financeira.
	Sob o ponto de vista do professor	Oportunidade de estreitar laços com o setor produtivo; propicia a formação de parcerias; ajuda o jovem a ter um direcionamento profissional; integração da escola com a sociedade.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dedicamos este capítulo à apresentação e discussão dos resultados dos dados empíricos recolhidos na etapa anterior, com vistas a respondermos à nossa questão investigativa. Para isso, subdividimos esta seção em tópicos referentes aos objetivos específicos desta investigação, sob os quais se relacionam os temas, categorias e subcategorias levantados durante a fase da categorização temática.

Relembramos que a nossa questão investigativa é:

“Qual o impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz a partir da inclusão laboral dos jovens aprendizes atendidos pelo Campus Estrutural?”

Cabe ressaltar ainda que a apresentação dos resultados, a seguir, ora se dará qualitativamente, ora terá um cunho mais quantitativo. E sempre que fizermos uso de trechos dos relatos dos participantes da pesquisa, utilizaremos siglas para identificarmos as falas dos diferentes sujeitos da pesquisa, sem expor a sua identidade. Deste modo, empregaremos a letra “M”, seguida de um número, quando se tratar de jovens do sexo masculino; e a letra “F”, também seguida por um número, quando se tratar das jovens entrevistadas. No caso do docente entrevistado, a identificação utilizada será a expressão “professor”.

5.1 - CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS ENTREVISTADOS

Os jovens sujeitos desta investigação estão numa faixa que varia de 19 a 24 anos de idade, em um período de transição para a vida adulta, que, segundo Assaad e Krafft (2014, citados pela Organización Internacional del Trabajo, 2015) pode se dividir, principalmente, em etapas inter-relacionadas como a educação, o trabalho e a formação de uma família. Para esses autores, o fato do jovem se sair bem em uma dessas etapas facilita o êxito na transição à etapa seguinte. No entanto, esclarecem que as vias disponíveis para os jovens transitarem em cada um desses momentos variam de acordo com o seu entorno familiar, o nível social, o sexo e em função das instituições existentes. Embora os jovens entrevistados estejam numa faixa etária em que são considerados “jovens-jovem”, a realidade social de cada um deles não é homogênea, mas constituída por diferentes oportunidades e dificuldades.

Em relação à cor ou raça, 50% desses jovens declararam-se pardos, enquanto que outros 30% declaram-se negros e 20% brancos, conforme ficha de matrícula preenchida pelos estudantes ao se matricularem no curso de aprendizagem ofertado pelo *Campus Estrutural*. Ainda de acordo com as fichas, nenhum dos estudantes declarou ter algum tipo de deficiência.

5.1.1 – Perfil socioeconômico dos jovens entrevistados

Esta temática tratará de informações socioeconômicas dos jovens entrevistados, no que diz respeito à formação escolar e profissional, à renda e à situação familiar dos mesmos.

No tocante à escolaridade, todos os jovens entrevistados já haviam concluído o ensino médio, última etapa da educação básica, até porque esse foi um dos pré-requisitos exigidos pelos *Campus* Estrutural, por meio de edital de seleção, para ingresso dos candidatos nos cursos de aprendizagem ofertados pela unidade, no período de 2013 a 2015. Esse é um dado positivo sobre a escolaridade dos jovens, pois, mesmo havendo casos de atraso escolar relatado por, pelo menos, três dos entrevistados, isso não contribuiu para que os mesmos abandonassem a escola, antes de concluírem o ensino médio. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, vários estudos têm apontado o atraso escolar com um dos maiores motivadores para a evasão escolar em caráter definitivo (Brasil, 2015).

A maioria dos entrevistados (70%) informou ter estudado tanto o ensino médio, quanto o ensino fundamental, em escolas pertencentes à rede pública de ensino. Para uma minoria (30%), a mescla do ensino público com o ensino particular, principalmente no último ano do ensino médio, ocorreu em função de ter sido uma possibilidade do jovem acessar mais facilmente a um curso superior, por estar mais preparado para participar de um processo seletivo (vestibular), ou por uma busca na qualidade do ensino ofertado pela rede particular de ensino, em detrimento da rede pública. De acordo com Almeida, Amaral e Felício (2015, p. 1) “apesar do enorme progresso no atendimento educacional durante a última década, o Brasil continua a ter obstáculos importantes quanto à taxa de conclusão no ensino médio e, de forma geral, quanto à qualidade do sistema de ensino”.

Ao concluir o ensino médio, o próximo nível de ensino almejado pelos jovens é a educação superior. Inclusive, a metade dos jovens entrevistados já se encontrava inserida nesse tipo de ensino; e a outra, embora ainda não estivesse “cursando uma faculdade”, manifestou interesse em ingressar no ensino superior, com exceção de um dos jovens, mesmo que a médio ou longo prazo. Esse nível de ensino contempla, dentre outros cursos e programas, os chamados cursos de graduação destinados a candidatos com o ensino médio completo devidamente aprovados e classificados em processo seletivo. São cursos que têm por objetivo habilitar os estudantes para o exercício em um determinado setor profissional (Brasil, 1996).

Sobre esse interesse, os sujeitos da pesquisa que ainda não cursavam o ensino superior manifestaram:

Essa semana eu “tava” estudando pra fazer concurso e o próximo ano eu quero fazer faculdade de administração. (Jovem Aprendiz F.1)

E eu quero fazer uma especialização, no caso, de informática, ou, então, fazer uma faculdade de T.I, que é tecnologia de informação. (Jovem Aprendiz M.6)

Eu fiz o vestibular, como eu disse, e não me sai muito bem, mas eu quero fazer outro. (Jovem Aprendiz F.2)

Para um dos jovens, o ingresso em um curso superior será adiado em função da paternidade.

Eu tenho uma filha pequena, então tem que saber administrar o tempo. Da minha filha também. Aí, vou pensar mais “pra” frente quando ela tiver maiorzinha, vou focar mais na questão da qualificação superior. (Jovem Aprendiz M.1)

O acesso de jovens, com idade entre 18 e 24 anos, ao ensino superior no Brasil teve um aumento significativo nos últimos anos. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014) esse número mais que duplicou no período que vai do ano 2000 ao ano de 2010. No entanto, mesmo com esse avanço na ampliação de vagas o país ainda está distante de um patamar alcançado por países ricos, aponta o estudo. Sobre isso, Almeida et al. (2015) explicam que, mesmo com a crescente oferta de vagas no ensino superior, esse número tem sido insuficiente para absorver todos os jovens interessados nesse tipo de qualificação profissional. Ademais, conforme destaca o IPEA, as condições socioeconômicas das pessoas, principalmente no que tange à renda, têm sido indicadas pelos pesquisadores como um fator que se correlaciona fortemente com o desempenho educacional dos estudantes. No caso específico do acesso ao ensino superior, o que geralmente ocorre quando os jovens já atingiram a maioridade civil, a necessidade que muitas vezes eles têm em gerar renda e, conseqüentemente, adentrar no mercado de trabalho pode se configurar em um obstáculo à sua continuidade nos estudos (IPEA, 2014).

Em contrapartida, uma maior qualificação profissional também pode ocorrer em nível técnico médio. E essa foi a opção feita por 30% dos jovens entrevistados que decidiram participar de outros processos seletivos realizados pelo *Campus* Estrutural, após concluírem o curso de aprendizagem profissional. No caso, todos eles se inscreveram, mas apenas dois deles foram selecionados para curso técnico de nível médio em Manutenção Automotiva, dentro do mesmo eixo tecnológico ao qual pertencia o curso de Auxiliar de Mecânico de Autos cursado por eles durante a atuação como aprendiz. Além de ter efetuado sua matrícula nesse curso, um dos jovens também se matriculou no curso superior de Licenciatura em Matemática oferecido por essa mesma unidade de ensino.

Ainda sobre a formação profissional, perguntámos aos participantes se, antes de ingressar no IFB, eles já tinham participado de outros cursos profissionalizantes e em quais áreas. A maioria dos entrevistados (60%) já tinham frequentado cursos de qualificação profissional de curta duração e/ou cursos técnicos de nível médio. Dentre as formações elencadas estão:

- Atendimento ao cliente;
- Informática básica;
- Aprendizagem na área de supermercados;
- Técnico em Programação de jogos;
- Técnico em informática; e
- Técnico em mecânica aeronáutica.

No que diz respeito ao estado civil, 20% dos jovens entrevistados declararam estar casados. Os demais (80%), solteiros. Dentre os jovens casados, um deles já é pai. O mesmo se dá com um dos jovens solteiros, que também tem uma filha.

A tabela abaixo ilustra a renda declarada pelos jovens ao se maticularem no curso de aprendizagem profissional:

Tabela 3. Renda Familiar da população amostral (por turma)

Turma: 2013.2 - 2014.1	
Renda	Salários mínimos (*)
Não declarada	

Turma: 2014.2 - 2015.1	
Renda	Salários mínimos (*)⁴⁴
R\$ 800,00	1,1
R\$ 1.448,00	2
R\$ 724,00	1

Turma: 2015.1 - 2015.2	
Renda	Salários mínimos (*)
R\$ 6.000,00	7,6
R\$ 3.000,00	3,8
R\$ 2.172,00	2,8
R\$ 1.500,00	1,9
R\$ 4.000,00	5,1
R\$ 1.600,00	2

Fonte: elaborado pela autora com base em informações fornecidas pelos estudantes junto ao Registro Acadêmico do Campus Estrutural.

⁴⁴ Cálculo feito com base no valor do salário mínimo para nos anos de 2014 e 2015.

Nota-se que a renda familiar informada pela maioria dos jovens (70%) é de até quatro salários mínimos, considerada baixa pela CODEPLAN (2015, 2016) ao se referir sobre a renda domiciliar de regiões administrativas do Distrito Federal, tais como Ceilândia (3,9 salários mínimos mensais) e SCIA-Estrutural (2,54 salários mínimos mensais), no âmbito da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD.

5.1.2 – Local de moradia dos jovens entrevistados

No que diz respeito ao local de moradia, a maioria dos jovens entrevistados (80%) informou residir em uma das regiões administrativas do Distrito Federal, enquanto que a minoria (20%), em municípios pertencentes ao Estado de Goiás, conforme constata-se na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Local de residência dos jovens entrevistados

Nº de Jovens	Local de Residência informado durante a entrevista
1	Águas Lindas de Goiás - GO
1	Luziânia - GO
1	RA I – Brasília
1	RA III - Taguatinga
1	RA IX - Ceilândia
1	RA XI - Cruzeiro
1	RA XXI - Riacho Fundo II
3	RA XXV - SCIA (Estrutural)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa durante a entrevista e em suas fichas de matrícula.

Conforme detalhamos em outra oportunidade, tanto as Regiões Administrativas denominadas Brasília, Taguatinga, Ceilândia, Cruzeiro, Riacho Fundo II e SCIA (Estrutural),

listados acima, quanto os municípios de Águas Lindas de Goiás e Luziânia também relacionados na Tabela 4 são localidades pertencentes à chamada Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF).

Segundo a CODEPLAN (2003), municípios RIDE-DF circunvizinhos ao Distrito Federal, tais como Águas Lindas, Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás representam uma região com um alto grau de dependência em relação ao DF, no que diz respeito ao mercado de trabalho, educação, relações comerciais e uso de equipamentos públicos, principalmente no que tange a utilização de hospitais públicos e postos de trabalho disponíveis em seu território. Essa relação de dependência, que culmina com um movimento de saída de pessoas residentes nesses municípios, em busca de escolas públicas e postos de trabalho existentes no Distrito Federal, também é uma realidade para os jovens entrevistados moradores dessas localidades:

Os adolescentes têm que vir aqui “pra” Ceilândia, “pra” investir no DF. Fazer no IFB, em algumas outras instituições. Mas, lá mesmo não tem. (Jovem Aprendiz F.1, moradora de Águas Lindas de Goiás)

Outro destaque feito pela CODEPLAN (2003), refere-se aos contrastes existentes entre os municípios da RIDE-DF e o Distrito Federal, no que se refere à renda domiciliar e ao grau de escolaridade da população. O DF apresenta percentuais superiores nesses dois quesitos quando comparado à média do Entorno. No entanto, ainda que o DF concentre as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs) com índices de vulnerabilidade social mais baixos da RIDE-DF (IPEA, 2015), com base em dados estatísticos de 2010, e apresente o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)⁴⁵ da região centro-oeste (PNUD, 2013), seu território apresenta realidades díspares. Isso pode ser constatado quando indagamos os jovens sobre os aspectos positivos e negativos existentes nas regiões administrativas e municípios nos quais residem. Os mesmos destacaram:

Eu acho que é muito bom. É um local muito privilegiado, né? Por ser centro de tudo. Então eu acho que é muito bom. (Jovem Aprendiz M.3, morador de Brasília)

De positivo, só a escola. (Jovem Aprendiz M. 4, morador da Estrutural)

Em comparação com o que tinha antes, mudou muita coisa. Agora, está tudo arrumadinho lá. (...). Lá era só terra e barro vermelho. Não tinha nada. Não tinha asfalto. Não tinha esgoto lá. Não tinha nada lá. (Jovem Aprendiz M. 6, morador da Estrutural)

⁴⁵ O IDH-M mensura a oportunidade que as pessoas têm de levar “uma vida longa e saudável”, a partir de indicadores sobre a expectativa de vida da população (saúde); de acessarem ao conhecimento, medido pela escolaridade que a população adulta possui e pelo fluxo escolar da população jovem; e de terem um padrão de vida digno, obtido através da renda per capita no município analisado (PNUD, 2013).

Então, assim, nós de baixa renda, esse pessoal que mora “pra” lá [Ceilândia], a gente tem acesso muito fácil para esse mundo. Então, quem resiste é muito guerreiro. (...) é conhecida por várias pessoas como uma cidade muito violenta, uma cidade que tem bastante assalto, tráfico de drogas, crianças logo cedo entrando no mundo do crime, das drogas, da violência, moradores de rua. “ (Jovem Aprendiz M.5, morador da Ceilândia)

Os jovens de lá dentre 13 a 22 anos são muitos lá. Então, nessa faixa etária, a maioria não quer nada com a vida. (...) “Lá [Luziânia] é muito marginalizado. Muito mesmo. Então, você para andar lá, tem que andar com mais de uma pessoa junto a você, ou com um homem. No caso a mulher, você e um homem. É o mais seguro, porque, senão, se você andar só, o perigo é total de você ser assaltada.” (Jovem Aprendiz F.2, moradora de Luziânia)

Aspecto positivo, acho que tem pouco, né? Por que geralmente lá [Águas Lindas de Goiás] não vejo essa oportunidade que tem. Igual tem o IFB, outras escolas... tipo, na parte de jovem aprendiz, menor aprendiz lá também não tem. É tipo, os adolescentes têm que vir aqui, pra Ceilândia, “pra” investir no DF. Fazer no IFB, em algumas outras instituições. Mas, lá mesmo não tem. (Jovem Aprendiz F.1, moradora de Águas Lindas de Goiás)

Não consigo falar pelo todo. Mas em questão da minha cidade [SCIA- Estrutural], é a falta de acesso, influência das ruas, envolve também a política, o governo que não fornece escola boa, professores bons, tem muita greve. Acontecem vários tipos de coisas que fazem com que os jovens acabem se desviando o olhar e o caminho do foco, que é estudar e poder crescer na vida. (Jovem Aprendiz M.4, morador da Estrutural)

Em alguns casos, os jovens não tiveram condições de opinar sobre o lugar no qual residem devido à sua relação com o local:

Eu não a conheço muito porque tem pouco tempo que eu moro lá, né? “Pra” mim seria mais uma cidade dormitório.” (Jovem Aprendiz M.2, morador do Riacho Fundo II)

Então, eu não convivo muito com as pessoas de lá [RA – Cruzeiro]. Então, geralmente, final de semana eu estou em Sobradinho.” (Jovem Aprendiz M.7, morador do Cruzeiro)

Conforme depoimentos dos jovens, constata-se diferenças nas condições de vida existentes na RA – Brasília e nas RAs SCIA-Estrutural e Ceilândia, por exemplo. Enquanto que na primeira localidade destaca-se o fato de ser um local privilegiado e central, nas outras duas regiões seus moradores ressaltam questões como a violência e a precariedade das escolas, dentre outros.

A maioria das localidades nas quais os jovens residem apresentam sérios problemas que podem vulnerabilizar seus moradores, tais como: violência; assaltos; tráfico de drogas; delinquência juvenil; moradores de rua; marginalização; falta de oportunidade de profissionalização para os jovens; e um número de escolas insuficientes ou de infraestrutura precária. Nesses contextos, cumpre ressaltar os impactos que a posse ou a privação de ativos relacionados à infraestrutura urbana (abastecimento de água, rede de esgoto, asfalto), ao

capital humano (saúde e educação), assim como à renda e trabalho, têm sobre as condições de bem-estar dos moradores de um determinado local, sendo, inclusive, parâmetros para se avaliar a vulnerabilidade social existente aí (IPEA, 2015).

No que se refere a uma oferta inadequada ou à falta de qualidade do ensino ofertado por escolas da rede pública, conforme destacado pelos jovens, Vignoli (2001), ao tratar de vulnerabilidade e grupos vulneráveis mirando os jovens, explica que o sistema de ensino está longe de atuar com lógicas, critérios e conteúdos comuns, resultando em uma oferta com níveis de qualidade diferenciados a depender da posição social e do local de origem do jovem. Ou seja, essa disparidade no ensino não ocorre ao acaso, mas em função de sua inserção social. Isso acaba por anteciper desigualdades na próxima geração e se constitui numa fonte importante de vulnerabilidade, visto que em uma sociedade moderna o principal ativo para as pessoas está dado por seu capital humano, cujo um de seus componentes-chave é a educação formal. Além disso, outra questão bastante delicada e evidenciada pelos participantes da pesquisa é a exposição desses jovens à violência existente nesses locais. Ademais, convivem numa realidade em que o uso de drogas lícitas e ilícitas se faz presente entre os jovens.

Sobre a vulnerabilidade destes e de outros jovens residentes na Área Metropolitana de Brasília (AMB),⁴⁶ um estudo realizado sobre o “Índice de Vulnerabilidade Juvenil” nesses espaços constatou que tanto regiões administrativas do DF quanto municípios do Entorno apresentam índices considerados “altos”, “muito altos” e “altíssimos” (Cardoso, 2015), levando-se em conta indicadores como:

- Proporção de mulheres entre 15 e 17 anos que são casadas ou convivem conjugalmente;
- Proporção de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam escola;
- Proporção de jovens de 15 a 29 anos que sofreram algum tipo de violência;
- Proporção de domicílios habitados por jovens de 15 a 29 anos com rendimento mensal familiar per capita inferior a 1/2 salário mínimo

No grupo das “unidades de análise de vulnerabilidade muito alta”, nas quais se incluem as RAs Brazlândia, Fercal, Planaltina, Samambaia e SCIA-Estrutural, a proporção de jovens com idades entre 15 e 29 anos vítimas de algum tipo de violência foi considerada baixa pelo estudo. No entanto, nesses locais há a maior proporção de adolescentes mulheres, com idade entre 15 e 17 anos, que estão na condição de casadas ou que convivem maritalmente, assim como de adolescentes nessa mesma faixa etária que não frequentam a escola regular e de

⁴⁶ Essa Área abrange 12 municípios goianos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás, além do Distrito Federal (Cardoso, 2015).

residências com moradores jovens, de 15 a 29 anos de idade com renda familiar mensal (*per capita*) menor que 1/2 salário mínimo. Já no grupo das “unidades de análise de vulnerabilidade altíssima” estão as RAs Ceilândia, Paranoá e Recanto das Emas e os municípios de Cocalzinho de Goiás, Formosa e Santo Antônio do Descoberto. Os jovens residentes nesses locais são os mais vulneráveis da Área Metropolitana de Brasília, principalmente em relação à violência (Cardoso, 2015).

Todavia, no grupo intermediário, constituído pelas “unidades de análise de vulnerabilidade média-alta”, estão as Regiões Administrativas Riacho Fundo II, São Sebastião e Varjão e os municípios goianos de Águas Lindas de Goiás, Luziânia e Padre Bernardo, nos quais os jovens estão mais vulneráveis a sofrerem algum tipo de violência. Há também o grupo das “unidades de análise de vulnerabilidade média”, no qual estão inclusas as Regiões Administrativas Gama e Taguatinga e os municípios goianos de Alexânia, Cidade Ocidental e Cristalina. Nesse grupo, os jovens estão mais vulneráveis à evasão escolar, devido ao elevado número de adolescentes, com idades entre 15 e 17 anos, que não frequentam a escola. Em contrapartida, no grupo das “unidades de análise de vulnerabilidade média-baixa”, as RAs Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante e Sobradinho compõem um grupo no qual a proporção de domicílios resididos por jovens com idades entre 15 e 29 anos, cujo o rendimento familiar mensal (*per capita*) é inferior a 1/2 salário mínimo é uma das menores da Área Metropolitana de Brasília. Nesses locais, a vulnerabilidade juvenil está mais relacionada à saúde e às perspectivas de futuro das mulheres (Cardoso, 2015).

Entretanto, as Regiões Administrativas Jardim Botânico, Lago Sul, Park Way, Plano Piloto, SIA e Sudoeste/Octogonal incluem-se no grupo das “unidades de análise com menor vulnerabilidade juvenil”. Nessas localidades, a proporção de adolescentes mulheres, com idades entre 15 e 17 anos, que estão casadas ou convivem maritalmente, bem como de adolescentes nessa mesma faixa etária que não frequentam a escola, como também de domicílios resididos por jovens com idades entre 15 e 29 anos, cujo o rendimento familiar mensal (*per capita*) inferior a 1/2 salário mínimo é bem menor. Ou seja, esse grupo inclui as localidades da Área Metropolitana de Brasília que melhor oferecem condições de saúde, educação e renda à juventude (Cardoso, 2015).

Outro aspecto relatado pelos jovens ao se referirem sobre seus locais de moradia diz respeito ao preconceito vivido por eles por residirem em determinadas localidades, inclusive com impactos negativos para sua inserção no mercado de trabalho.

Quando eu vim trabalhar aqui no (...), quando me perguntaram de onde eu era, eu falei que eu era da Estrutural, a turma já falou: “é ladrão. É nóia. É traficante”, eles sempre acham que nós somos errados.” (Jovem Aprendiz M.6)

Muitas das vezes, a gente consegue o emprego pelo nosso falar, pelo nosso caráter, pela nossa honestidade que a gente apresenta na hora da entrevista. Se fosse julgar,

tem um cara ali do Cruzeiro e um da Estrutural, tu vai contratar quem? Sem entrevistar a gente, provavelmente, eles iam pegar aquele do Cruzeiro. ” (Jovem Aprendiz M.4)

Estrutural é como se fosse um peso em cima das outras comunidades aqui, porque todo mundo acha que o pessoal da Estrutural é tudo ladrão, é tudo bandido. ” (Jovem Aprendiz M.6)

Quem morava aqui sofria muito preconceito com isso. Por morar na Estrutural. Aí, conforme foi passando o tempo foi, mudança de governo, a cidade foi melhorando bastante.... Em cem por cento, assim. (Jovem Aprendiz M.1)

A Ceilândia é conhecida por várias pessoas como uma cidade muito violenta, uma cidade que tem bastante assalto, tráfico de drogas, crianças logo cedo entrando no mundo do crime, das drogas, da violência, moradores de rua. Enfim, tudo que é de negativo o pessoal associa à Ceilândia. (Jovem Aprendiz M.5)

Em relação ao lazer, Miriam Abramovay et al. (2002) colocam que, no Brasil, além dos equipamentos sociais e culturais serem insuficientes é passível de observação a desigualdade com a qual eles são distribuídos pelas cidades brasileiras. Não é por acaso que um dos jovens teceu a seguinte observação:

A gente estudava lá [SCIA- Estrutural] embaixo e via muitos jovens na esquina bebendo, droga, outros correndo, que não estavam fazendo nenhum tipo de esporte, nenhum lazer e tal. ” (Jovem Aprendiz M.8)

Assim como a RA SCIA-Estrutural, que teve sua origem a partir de uma invasão de terras por catadores de lixo que atuavam no local, Ceilândia também surgiu em condições precárias, a partir da implementação pelo governo local do primeiro projeto de erradicação de favelas do Distrito Federal, por meio da transferência, em 1971, de cerca de 80.000 moradores de favelas localizadas em vilas mais próximas de Brasília para esse novo espaço (CODEPLAN, 2015). São localidades que apresentam similitudes quanto a renda domiciliar considerada baixa e uma concentração da população na categoria de pessoas que têm apenas o nível fundamental incompleto (CODEPLAN, 2015 e 2016).

De acordo com Kaztman (2001), ao discorrer sobre as segmentações e o isolamento social, conforme as disparidades entre os bairros socialmente homogêneos se intensificam, essas diferenças acabam se manifestando na qualidade da infraestrutura de serviços, na educação, na saúde, no transporte, na segurança pública, bem como nos espaços de lazer e recreação. Isso, de tal forma a aumentar o isolamento social dos pobres urbanos e a reduzir suas chances de se inserirem em uma situação estável e segura no mercado de trabalho. Segundo Gacituá-Marió e Woolcock (2005, p. 18), “os mecanismos de exclusão social dificultam o acesso de grupos vulneráveis a ativos e recursos produtivos e a participação no mercado e em instituições sociais, culturais e políticas”.

Ainda em relação ao local de moradia, os jovens egressos praticamente não alteraram seus locais de residência, após finalizarem o curso de aprendizagem, quando comparadas as

regiões administrativas ou municípios informados pelos aprendizes, por meio das entrevistas, com os endereços fornecidos pelos mesmos em suas fichas de matrículas. Isso ocorreu em apenas um caso motivado por questões matrimoniais, conforme relato de uma das jovens que se mudou da Região Administrativa RA SCIA-Estrutural para o município de Águas Lindas de Goiás.

5.2 – ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DOS ENTREVISTADOS ANTES DE INGRESSAR NO IFB, NA CONDIÇÃO DE APRENDIZ

5.2.1 – *Situação Profissional dos jovens antes da contratação como aprendizes*

Este tema versará sobre a situação profissional dos jovens antes da contratação deles como aprendizes, bem como sobre a experiência profissional anterior.

Sobre a situação profissional dos jovens entrevistados, antes de efetivarem sua matrícula no curso de aprendizagem profissional ofertado pelo *Campus* Estrutural, a maioria deles (60%) estava desempregada, enquanto que 40% já se encontrava inserida no mercado de trabalho formal, mesmo que um deles ainda na condição de estagiário. Os demais jovens empregados, atuavam como cobrador de ônibus, ferragista e técnico em programação. Para esses jovens, o ingresso no curso de Auxiliar de Mecânico de Autos ofertado pelo *Campus* Estrutural significou terem que abrir mão de seus empregos, em razão da formação profissional que receberiam, bem como da atuação como aprendizes:

Aí, a partir de quando fui contemplado, eu fui saber que era um curso aprendiz, que eu fazia o curso em certo período e o outro período eu trabalhava na empresa. Até o momento eu não sabia. Depois que eu tive a ligação da empresa que já estava querendo fazer entrevista comigo, né, que eu fui saber que era um curso desse jeito. Aí, eu tive que abrir mão, na época, (inint), aí eu comecei a ingressar no IFB como jovem aprendiz. (Jovem aprendiz M.8)

Aí eu fui lá no Campus, que era lá na Estrutural, eu fiz a inscrição e esperei. Aí eu fui contemplado, aí eu num pensei duas vezes. Abri mão do outro serviço que não tinha qualificação nenhuma, não “tava” aprendendo nada, “pra” eu ter uma qualificação. (Jovem aprendiz M.1)

Bom, quando eu comecei o curso, eu li no edital que a gente era obrigado a passar por um estágio, só que eu não consegui achar no edital que, se a gente não conseguisse o estágio, a gente não conseguia a bolsa. Isso me surpreendeu, porque eu pedi demissão do meu emprego para depois entrar aqui. Aí, eu falei: “caraca, então, eu vou ter que trabalhar e estudar. E, se eu não conseguir o emprego, eu perco o estudo. Aí, eu fico de mão abanando”, então, eu meio que forcei a conseguir o emprego. (Jovem aprendiz M.7)

Embora uma parcela considerável desses jovens estivesse desempregada até o momento da contratação como aprendizes, a quase totalidade deles (90%) já tinha exercido

algum tipo de atividade remunerada, mesmo que de forma esporádica. Destes, 60% já tinham exercido uma atividade laboral com a devida assinatura da Carteira de Trabalho e Previdência Social. Inclusive, houveram dois casos em que os jovens entrevistados já tinham trabalhado como aprendizes. Por outro lado, para uma das jovens entrevistadas a aprendizagem profissional significou a sua porta de entrada no mundo do trabalho. Muitos desses jovens desempregados (66,6%) compartilhavam de uma triste realidade vivida por aqueles que, mesmo tendo concluído o ensino médio, não conseguem nem ingressar em um curso superior, nem ser absorvidos pelo mercado de trabalho, principalmente o formal.

5.2.2 – Mobilização dos jovens para o ingresso na aprendizagem profissional

Nesta temática serão apresentados dados sobre a mobilização dos jovens entrevistados para o ingresso no curso de aprendizagem profissional ofertado pelo *Campus Estrutural*.

No que se refere à mobilização dos jovens para participar da aprendizagem profissional, inquirimos os participantes sobre como tiveram conhecimento a respeito do curso que seria ofertado pelo *Campus Estrutural* para formação de aprendizes. Sobre isso, obtivemos os seguintes resultados: divulgação pela Internet, indicação de colegas ou parentes e divulgação por meio de cartazes e panfletos. Já em relação aos motivos que os impulsionaram a se inscrever no curso, os jovens destacaram tanto a oportunidade de realizar um curso profissionalizante quanto a possibilidade de serem efetivados pela empresa, ao finalizarem seus contratos de aprendizagem. Além disso, os jovens apontaram a necessidade de obtenção de recursos financeiros e, conseqüentemente, de adentrar no mercado de trabalho bem como a oportunidade de exercer uma prática profissional. Pontuaram ainda a oportunidade de ascender no mercado de trabalho, o interesse na área do curso, a perspectiva de se identificar com uma área profissional e a certificação profissional como enriquecimento curricular:

Vi o tempo, o período, as possibilidades que eu tinha de contratação, possibilidade de crescimento na empresa. Então, eu tive bastante interesse nisso e na verdade eu não queria ficar parado. Eu dependo muito disso. Não é porque eu quis também, é por necessidade. Minha família precisa, eu preciso. Então, eu corri atrás disso. Fui lá, fiz a inscrição, fiz o processo seletivo, entrevista e passei. (Jovem Aprendiz M. 5)

Porque eu tive um irmão que fez um curso no Instituto Federal, quando ele era lá dentro da cidade Estrutural, mesmo. Ele fez um curso de informática básica, lá aí, nesse momento que ele fez o curso, ele viu a oportunidade, né? Porque antes na Estrutural não tinha a oportunidade de cursos como esse. Aí quando eu fiquei sabendo do Instituto Federal, eu me interessei. (Jovem Aprendiz M. 1)

Na verdade, tem um amigo meu que trabalhava já. Ele estava fazendo curso de jovem aprendiz e estava trabalhando na área. Aí, eu estava precisando de emprego

urgente. E, bem na hora, ele falou: “abriu vaga no curso lá de novo”. (Jovem Aprendiz M. 6)

Mas, o que me motivava mesmo era a questão do certificado. Que acho hoje em dia você ter um a mais no seu currículo é muito importante, né? E foi isso que eu, que eu visei o tempo todo. (Jovem Aprendiz M.3)

Eu estava procurando uma forma de exercer a prática do que eu já sabia (...). Então, foi uma forma de botar em prática o que eu aprendi para eu não esquecer e continuar aprendendo algumas coisas. (Jovem Aprendiz M.7)

Mas, no meu caso eu visei mais o mercado. É entrar. Entrar no mercado profissional, que até então “tava” um pouco difícil “pra” mim, né? (Jovem Aprendiz M.2)

É porque eu achei interessante, né? Aí eu fui perguntar. Aí falaram: Não, “tô” pegando mulher (...) É, vamos tentar, não custa nada. Aí eu vi lá na grade curricular que tinha português, matemática, essas coisas, né? E eu sempre gostei, aí eu peguei e investi. (Jovem Aprendiz F.1)

Então, eles espalharam alguns cartazes. Aí, eu estava almoçando e olhei lá, porque eu sempre tive vontade de fazer curso de mecânica, então, estava lá: “curso auxiliar técnico de aprendiz”, só que eu pensava que era só o curso. (Jovem Aprendiz M.8)

No IFB foi através de um colega, que ele tinha um panfleto e ele sabia que eu gostava de mexer com carro e essas coisas, e ele falou: “está tendo um curso num tal de IFB ali e esse curso é gratuito. Vai lá e faz, porque é uma oportunidade única”. Aí, eu peguei, me inscrevi no curso e fui contemplado. E estou hoje aqui. (Jovem Aprendiz M.4)

Nota-se que atrelados às motivações estão também as expectativas em relação à aprendizagem profissional e a importância da rede de relacionamentos para a consecução de um emprego, o que também foi destacado anteriormente pelos jovens, quando inquiridos sobre a forma como tomaram conhecimento da oferta do curso.

Ainda sobre esse tema, para um dos professores que ministrou aulas em cursos de aprendizagem profissional ofertados pelo *Campus* Estrutural, as motivações que levam os candidatos a se inscreverem nesses cursos são: “cursos gratuitos e oportunidade de emprego”.

Após a inscrição no curso, os jovens sujeitos desta pesquisa participaram do processo seletivo promovido pelo *Campus* Estrutural e pelas empresas contratantes. Em referência à etapa realizada pelos estabelecimentos responsáveis pela contratação dos aprendizes, dois dos jovens entrevistados destacaram a surpresa que os entrevistadores tiveram ao tomar conhecimento sobre o currículo deles, principalmente pelo fato dos candidatos já serem estudantes de curso de graduação:

Com relação a entrevista também como o (xx) disse, as pessoas se surpreenderam, né? Por conta da gente está dentro da UnB, né? A instituição que a gente está inserido, né? Que a gente faz nosso nível superior, né? E também por eu já “tá” quase formando no inglês também já acharam que era outra coisa. Eles falaram: nossa! Vai ocupar um cargo que nem precisa disso tudo, né? Então eles ficaram surpreendidos.

(Jovem aprendiz M.3)

E, mesmo que para alguns tenha sido a sua primeira entrevista de emprego, no geral esse momento não representou dificuldades para os mesmos. O passo seguinte dado pelos jovens foi a efetivação de suas matrículas junto ao IFB – *Campus* Estrutural, depois da formalização da aprendizagem profissional, via assinatura da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), pela empresa, e do Contrato de Aprendizagem pelas partes interessadas (Empresa e Aprendiz).

5.3 – ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DOS ENTREVISTADOS DURANTE A VIGÊNCIA DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM

Este tópico abordará temáticas relativas à participação do aprendiz nas atividades desenvolvidas pelo *Campus* Estrutural, no âmbito do curso de aprendizagem profissional ofertado. Tratará também sobre a execução das práticas profissionais na empresa, assim como sobre a participação dos aprendizes em espaços de cultura, esporte e lazer, a destinação dada à remuneração recebida durante o contrato de aprendizagem e sobre as mudanças destacadas pelos jovens ao participarem do Programa. Outro ponto, refere-se aos fatores que contribuíram para a permanência ou a desistência de alguns aprendizes do Programa, sob o ponto de vista dos entrevistados.

5.3.1 – Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (empresa)

As práticas profissionais realizadas pelos aprendizes nas empresas foram coordenadas por um funcionário (monitor) responsável por organizar metodicamente os exercícios práticos, bem como por acompanhar o desenvolvimento dessas atividades pelo aprendiz, conforme disciplina o Manual da Aprendizagem (Brasil, 2014). Ao longo das entrevistas constata-se que os jovens participantes desta investigação, ao se referir sobre o monitor indicado pela empresa, chamam-no de padrinho:

Quando a gente chega lá, eles falam que tem um padrinho, né? Um responsável que você vai auxiliar ele. Só que no começo eu tive um padrinho só. (Jovem Aprendiz M.8)

Ao iniciarem suas práticas na empresa, o desconhecimento da área na qual atuariam configurou-se em uma dificuldade a ser superada pelos jovens, principalmente porque, tanto a formação teórica quanto a prática profissional, iniciaram-se ao mesmo tempo.

Então, quando a gente chega lá, a gente chega muito cru. A gente chega lá praticamente não sabendo de nada. (Jovem Aprendiz M.5)

Eu olhei assim: “nossa, eu não sei de nada. Vou ter que aprender tudo de novo”. E, realmente, eu tive que aprender bastante coisa, porque eu sabia a maioria das coisas na teoria. (Jovem Aprendiz M.7)

Eu comecei já na empresa e ao mesmo tempo no curso. Então, eu chegava lá e ficava um pouco perdido. Porque eu falei: “será que eu vou dar conta? ”, porque não tive nenhuma base. (Jovem Aprendiz M.8)

Para outros, o início das atividades na empresa foi a oportunidade que tiveram de romper com um dos estereótipos em relação aos profissionais que atuam na área da mecânica:

Quando falaram: “mecânico de autos”, que vou trabalhar na empresa, eu pensei que eu ia ver homens sujos, como normalmente vê na mecânica. Certamente estavam sujos, mas não tão sujos como a gente pensa que são. (Jovem Aprendiz F.2)

Quanto à recepção dos aprendizes pelas empresas, os jovens sugeriram, a partir de suas experiências nesses estabelecimentos, os seguintes procedimentos:

Então, caberia mais a empresa instruir, fazer a reciclagem com o corpo produtivo. Porque um gerente sabe, só que ele não está no campo de produção; um gerente está na sala dele, gerindo outras coisas, visando outro tipo de resultados. Agora técnicos, chefes de oficina, eles não sabem o que é ser um aprendiz, então eles vão te cobrar igualmente um funcionário. (Jovem Aprendiz M. 2)

O pessoal do RH veio aqui e a gente já conversou sobre isso, que tem que orientar o pessoal, que não é assim, que tem que mudar a cabeça do pessoal em relação ao jovem aprendiz, em relação a estagiário, que às vezes é muito menosprezado. (Jovem Aprendiz M.5)

Em relação à rotina na empresa, os jovens destacaram os seguintes aspectos positivos:

Positivo era tudo, né? Porque a oportunidade de “tá” ali trabalhando naquela área. Era muito bom lá na empresa. (Jovem Aprendiz M.1)

Outro ponto positivo, no caso, eu sempre gostei de lidar com pessoas, então ficava muito aberto “pra” gente, em relação ao atendimento, a ter contato humano. (Jovem Aprendiz M.2)

Lá todo mundo é bem unido, tanto as pessoas do pós-venda quanto as pessoas de vendas. Então, acho que foi um ponto muito positivo para mim a questão de você estar em um ambiente agradável de trabalho. (Jovem Aprendiz M.3)

Então, a cada dia você vai aprendendo mais a lidar com as pessoas, a falar melhor, a saber lidar em determinadas situações. Então, é isso. (Jovem Aprendiz M.5)

As pessoas de lá são super estudiosas. Os mecânicos em si. Vários com cursos de tecnólogos na área e outros fazendo nível superior nessa mesma área e ensinando o máximo possível para os jovens aprendizes. (Jovem Aprendiz F.2)

A partir das falas, constata-se uma ênfase em aspectos relacionados com a oportunidade de estar trabalhando na empresa, de poderem se relacionar com pessoas, a união dos funcionários dentro da empresa. Destaca-se ainda o ambiente agradável de trabalho e o preparo dos funcionários na área, bem como as instruções repassadas pelos mesmos aos aprendizes.

Um aspecto ruim que eu queria levantar também era a necessidade que eles teriam de cobrar o serviço da gente sendo que a gente não saberia ainda. (Jovem Aprendiz M.3)

Só era inconveniente o horário de entrada, que eu entrava 11h30. Eu entrava.... Não tinha lógica, né? Esse horário de onze meia, entrar onze e meio no serviço. (Jovem Aprendiz M.1)

Negativo seria o ambiente, que acaba sendo muito estressante por ter muita correria, por você sempre estar tendo que mexer no veículo, sempre tem que estar tendo que atender o cliente, atender o telefone, fazer verificações e, às vezes, você esquece alguma coisa, dá um problema no carro do cliente na rua. (Jovem Aprendiz M.7)

Na verdade, eu aprendi mais no IFB do que na empresa, porque na empresa eu não aprendi basicamente nada. Eu fiquei numa área fora da área convencional, que era para eu ter ficado. Eu fiquei na revisão de novos. Então, eu não vi nada de novo lá. (Jovem Aprendiz M.6)

E um aspecto bom, é o seguinte: a gente ficou excelente em uma função que eles queriam, que era uma função de fazer revisão de veículos. Só que também gera um aspecto ruim, porque dentro da concessionária, a problemática que mais surgia para a gente trabalhar era só essa, então restringia um pouco também a gente de aprender mais lá dentro da empresa. (Jovem Aprendiz M.2)

E pontos negativos, eu acho que é aquela questão que eu te falei, que a gente chega lá e os técnicos acham que a gente deve saber de tudo. (Jovem aprendiz M.5)

Agora um ponto negativo para mim que eu acho, não só porque era uma atividade insalubre, a gente trabalha com atividade insalubre, corremos riscos o tempo todo, nos machucamos, nos queimamos, às vezes entramos embaixo do carro com medo do elevador falhar e o carro cair em cima da gente. (Jovem Aprendiz M.3)

No que diz respeito aos aspectos negativos, os relatos dos jovens entrevistados demonstram a necessidade de readequação da cobrança do trabalho a ser feito pelos aprendizes, em seu ambiente profissional, à aprendizagem proporcionada aos mesmos, seja pela entidade formadora (escola) seja pelo estabelecimento contratante (empresa). Outro aspecto que merece bastante atenção por parte dos empregadores e entidades formadoras refere-se à falta de rotatividade de tarefas desempenhadas pelos jovens dentro das empresas. Quanto a isso, embora o programa de aprendizagem proposto seja destinado à formação profissional de aprendizes em única ocupação, há previsão de uma gama de atividades a serem exploradas pelos jovens durante sua formação técnico-profissional metódica.

5.3.2 – Participação dos jovens nas atividades de aprendizagem profissional (IFB – Campus Estrutural)

Com vistas ao desenvolvimento do perfil profissional de Auxiliar de Mecânico de Autos nos estudantes, o *Campus* estrutural iniciou suas atividades acadêmicas junto aos aprendizes. No que se refere ao conteúdo ministrado pelos professores, para um dos jovens entrevistados o tempo que ele ficou sem estudar, desde que concluiu o ensino médio, configurou-se em uma dificuldade inicial:

No começo, eu tive um pouco de dificuldade, porque antes de eu fazer o curso, eu tinha ficado dois anos parado sem estudar. Então, no começo a gente teve que relembrar muitos assuntos, que até hoje meus companheiros de curso que fazem agora, eles têm essa dificuldade, porque tem muita gente que tem muito tempo que não estuda. Então, quando chega lá, para relembrar tem uma dificuldade. (Jovem Aprendiz M.8)

Em contrapartida, outros estudantes não encontraram dificuldades justamente porque já estavam inseridos em um curso superior da mesma área. Isso revela uma heterogeneidade da turma a ser equalizada pelos professores responsáveis por ministrar cada um dos componentes curriculares do curso. Por isso, a relevância do professor “tentar entender qual é a necessidade da matéria dele, naquele meio, né? ” (Jovem aprendiz M.2). Ou seja, identificar quais conhecimentos prévios os estudantes trazem e quais são suas lacunas de aprendizagem. Sobre isso, um dos jovens entrevistados exemplifica:

Então, um exemplo legal, é que nem um professor fez. O professor de matemática fez o seguinte: ele lançou uma prova, de nível tranquilo, aí ele viu que a necessidade do pessoal lá era absurda em saber matemática. Tinha muita gente ali que completou o ensino médio, mas que não sabe fazer muitas operações básicas. (Jovem aprendiz M.2)

Ainda sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes para acompanhar satisfatoriamente o curso, a outra sugestão dada pelo mesmo jovem foi:

Com relação a melhoras que poderiam ser agregadas, ao meu ver, seria o seguinte: pegar aqueles que estão no começo e dar uma nivelada na turma para saber como vai ser o ataque no decorrer de todo o curso. Então eu acho que deveria que ser feito assim, né? Uma nivelada, uma prova, alguma coisa, uma entrevista pessoal também, não sei. (Jovem aprendiz M.2)

No tocante aos aspectos positivos sobre o *Campus* Estrutural, os aprendizes destacaram, principalmente, a atuação e o currículo profissional de servidores da instituição:

Talvez, mas em questão das pedagogas do IFB. Elas foram bem. Elas sabem conversar e interagir com os alunos. (Jovem aprendiz M.4)

Eu tive aula com mestres, com doutores, um nível excelente, que não é qualquer lugar que você tem, né? Fora aquele (inint) uma carga que eles trariam com eles, de

mercado profissional também, que ajudou muito, não só em conteúdo em si do curso, mas também as experiências de mercado que somaram, né? (Jovem aprendiz M.3)

Então, no caso, os professores eles são muito bem formados e informados. Eles me ajudaram bastante nisso. (Jovem aprendiz M.7)

Eu não imaginaria que eu teria aula com engenheiros, então assim, pelo menos para a área de mecânica, que foi o foco, isso foi primordial, foi a decisão de eu ter ficado lá e continuado até o final, ou não. Eu imaginei que seria um curso bom, mas não tão quanto, né? (Jovem Aprendiz M.3)

Em relação aos aspectos que precisam ser melhorados, no que diz respeito ao curso ofertado pelo IFB, os estudantes pontuaram a necessidade da realização de atividades práticas também durante a formação teórica oferecida pelo *Campus* Estrutural, principalmente antes dos aprendizes iniciarem suas práticas profissionais na empresa:

Por mais que a gente esteja na empresa tendo a prática, mas uma aula no laboratório, uma aula prática dentro do instituto, é, com certeza, diferente, né? Eu acho que era isso que tinha que melhorar. (Jovem Aprendiz M.3)

Então se tivesse um pouco de prática também na instituição no começo do curso, eu somaria para a empresa. E a gente resolveria muito mais rápido na empresa do que já foi. (Jovem Aprendiz M.2)

Ao avaliarem a relação do que aprendiam no IFB, com as práticas que realizava na empresa, os jovens pontuaram:

Lá na empresa é totalmente diferente daqui do IFB. Aqui no IFB a gente tem a parte teórica. Na empresa, a gente tem a prática. Só que a teoria que a gente vê aqui é mais: “olha, isso é um motor. Ele serve para isso e isso. E aqui são as peças”. Lá na empresa é assim: “isso aqui é um motor, desmonte”. Não fala o que é, como aqui no curso, quais são as peças separadas do motor, o que encaixa no motor para ele funcionar e tal. (Jovem Aprendiz F.2)

Minha prática na empresa ela me ajudou bastante em assimilar a teoria à prática, né? Assim, ela me ensinou a minha prática e eu assimilei tudo o que eu sabia da teoria, porque eu não tinha tanta prática, porque lá a gente mexe bastante com motor, exclusivamente com motor. E toda a minha prática era a parte elétrica. Então, eu aprendi bastante coisa. (Jovem Aprendiz M.7)

Porque na prática, então, eu aprendia tudo lá num dia o que eu aprenderia aqui em dois, três meses, né? Na teoria. Então lá foi bem mais rápido. Então às vezes quando a gente já chegava aqui já sabia de muita coisa e foi muito bom nessa questão, que lá adiantou bastante na compreensão daqui, dos conteúdos que vinham ser dados aqui. (Jovem Aprendiz M.1)

Eu não tive tanta prática na escola de aviação, até porque a escola prática lá é muito cara. Então, eu aprendi a maioria das coisas na prática mesmo lá na oficina. Isso me ajudou bastante, porque eu já tinha muita teoria acumulada. E eu não esqueço mais nunca o que eu aprendi lá, porque foi assimilado com a teoria e ajudou demais. (Jovem Aprendiz M.7)

Então, eles sempre estavam por perto orientando. Até que, depois de um tempo, eu peguei muita prática. Então, sempre era dada a tarefa, então não precisava mais perguntar, porque a gente já sabia onde pegar as coisas e já sabia com quem tirar

minhas dúvidas. Ou seja, quando eu comecei a trabalhar, dois ou três meses que eu já estava trabalhando na empresa, muitos casos que eu via no curso, eu já sabia, porque eu já tinha passado pela empresa. (Jovem Aprendiz M.8)

Eu aprendi muito aqui [IFB]. E na empresa foi muito complicado. A relação na empresa é que lá na empresa você faz mais revisões, você desmonta pouco as outras coisas, tipo motor, câmbio, essas coisas. Você quase não mexe. Quase não tem contato com eles, mas em relação ao curso é supertranquilo. Aprendi muito. Não tive nenhuma dificuldade. (Jovem Aprendiz F.2)

Constata-se, a partir desses relatos, os contributos que a experiência prática traz ao estudante aprendiz, especialmente na assimilação da teoria ministrada pela entidade formadora. No entanto, um dos limitadores à compatibilização da teoria adquirida no curso de aprendizagem à prática profissional executada pelos jovens, evidenciada em um dos relatos, relaciona-se à falta de rotatividade de tarefas destinadas à execução pelos aprendizes nas empresas. Evidencia-se também uma disparidade de experiências relatadas, positivas ou negativas, segundo os diferentes aprendizes questionados. Enquanto que um dos jovens relata ter aprendido mais durante a sua formação teórica no IFB, um outro explica que a sua aprendizagem foi bem mais rápida na empresa e auxiliou na compreensão dos conteúdos ministrados pela instituição formadora.

Ainda sobre a relação entre teoria e prática, no âmbito da aprendizagem, um aspecto positivo destacado por um dos jovens trata-se da aproximação do conteúdo ministrado à prática profissional vivenciada pelos aprendizes em seus ambientes de trabalho. Isso, à medida em que os professores esclarecem as dúvidas trazidas pelos estudantes:

A gente chegava lá e: “vem trocar tal peça”, beleza, aprendia a trocar peça, mas a gente não sabe para o que serve aquela determinada peça. Aí, chega aqui no curso, se o professor não explicar, não tiver na pauta da aula, a gente pede: “professor, tal peça”, aí explica: “ah, beleza, já consegui uma com a outra. Trocou essa peça e serve para isso aqui”, então, o curso geralmente serve para isso. Curso e prática. A gente chega lá, pode praticar e aprender tudo na prática, pode aprender tudo lá. Mas, aqui, a teoria ela é essencial. (Jovem Aprendiz M.5)

Os aprendizes, ao trazerem para a sala de aula o dia a dia de sua prática profissional na empresa, por meio de perguntas, dúvidas, pedidos de esclarecimentos aos professores, oportunizam aos docentes promoverem a articulação curricular entre os conhecimentos propostos para a formação profissional e os exigidos pelo mercado de trabalho. Segundo Almeida et al. (2015, p. 63), “o alinhamento entre as habilidades promovidas pelos cursos de ensino técnico e as necessidades do mercado de trabalho, garantindo a oportunidade de aprendizagem no local de trabalho” constitui-se em um dos desafios para a oferta do ensino técnico no país.

A aprendizagem profissional exigiu dos jovens a destinação de uma jornada semanal à realização de práticas profissionais em uma das empresas contratantes, bem como à

participação do aprendiz no curso de Auxiliar de Mecânico de Autos desenvolvido pelo *Campus* Estrutural. Segundo os jovens, o estabelecimento de um horário padrão para o desenvolvimento dessas atividades, assim como o ajuste de horários entre a empresa e o IFB favoreceram os aprendizes na conciliação dos horários entre teoria e prática. Quanto ao percurso da empresa até o *Campus* e vice-versa, a depender da localidade os sujeitos entrevistados relataram ter encontrado mais ou menos dificuldades para se deslocar, em função da disponibilidade de ônibus para o trajeto.

5.3.3 – Participação dos jovens em espaços de cultura, esporte e lazer

No que diz respeito à participação dos aprendizes em espaços de cultura, esporte e lazer, para alguns, o fato de estarem inseridos no mercado de trabalho foi a oportunidade que tiveram de frequentar esses espaços com maior regularidade:

Eu passei bastante, porque era um emprego de segunda a sexta, então, eu tive muito privilégio de poder passear aos sábados e domingos, assistir a um cinema, então, assim, nas férias eu tive a oportunidade de viajar, porque eu juntei um dinheiro, então, foi bastante proveitoso. (Jovem Aprendiz M.8)

Então, eu não frequento muito por causa do tempo, eu não tinha tempo. Mas me deu um acesso a frequentar alguns ambientes sim, mais vezes ao cinema, mais vezes em barzinhos, socializar com o pessoal, tem a possibilidade disso. (Jovem Aprendiz M.2)

Final de semana eu ia passear com a minha tia. Ia “pro” shopping, saía “pro” clube com minhas tias (...). Geralmente a minha tia trabalhava muito e o salário dela era pouco “pra” sustentar nós duas, né? Aí, depois, a gente começou a dividir tudo, aí deu o orçamento. Deu “pra” gente fazer isso. (Jovem Aprendiz F.1)

Esse ano eu pude até frequentar mais bares e eu tive uma liberdade maior, porque quando a gente depende muito dos pais, dependemos muito da vontade deles de dar o dinheiro, né? Mas aí quando era comigo esse ano, que era meu salário, então eu ia mesmo “pra” qualquer lugar e estava tranquilo. (Jovem Aprendiz M.3)

Já para outros, representou uma mudança de rotina nesse sentido ou a readequação da frequência do jovem nesses espaços à renda percebida enquanto aprendiz:

Às vezes, eu andava de skate numa quadra que tem lá perto da minha casa. Depois que eu comecei a ser aprendiz, eu continuei a andar de skate, só que só aos finais de semana às vezes, porque tinha trabalho do curso para fazer (...). E sábado e domingo eu vou para igreja à noite só. Não saio. (Jovem Aprendiz F.2)

Antes, eu jogava muito futebol. Direto jogava futebol com a galera. Depois que eu comecei a ser aprendiz, comecei o curso, a trabalhar e fazer faculdade, tudo implicou em ter falta de tempo. Não tenho tempo para nada. Então, não faço mais nada de atividade física durante a semana. Só nas férias agora que eu vou voltar a fazer alguma coisa. (Jovem Aprendiz M.5)

E festas eu tive que diminuir um pouco por conta do orçamento. Então, eu tive que achar alguns outros entretenimentos que tinha um custo menor. Então, eu optei por passeios, por cinema, que é mais barato do que uma festa. (Jovem Aprendiz M.7).

Teve ainda casos em os jovens precisaram conciliar os momentos livres, em que não estavam trabalhando (fora do mercado de trabalho), com a paternidade:

Eu, no jovem aprendiz, era durante a semana a empresa, o curso, ia para casa para resolver coisas de lá. Arrumava o que tinha que arrumar, uma comida, esses negócios e final de semana era o tempo que eu tinha para ficar com minha filha. Ficar um pouco com ela. E, segunda-feira, de novo, voltava a minha rotina. ” (Jovem Aprendiz M.4)

Eu fazia arte marcial. Hoje eu não faço mesmo por causa de tempo, né? Por causa da minha filha, eu tenho que cuidar dela, porque minha esposa chega muito tarde do serviço. Aí não “tá” dando pra eu ir. Não foi em relação ao serviço, mas pela família mesmo. Eu abri mão dessas coisas mais pela família. (Jovem Aprendiz M.1)

Para esses jovens a assunção de responsabilidades e compromissos envolvendo a paternidade requererá um tempo maior de dedicação reduzindo sua disponibilidade para participação nesses espaços ou a readequação de locais e atividades de modo a contemplar os integrantes da família.

Ainda em relação à participação dos estudantes em espaços culturais, um dos jovens relatou a oportunidade que teve, pelo *Campus Estrutural*, de frequentar esses espaços. Outros três aprendizes tiveram a oportunidade de participar de um festival cultural promovido pelo IFB, inclusive com premiação pela produção de um filme curta metragem intitulado de “*Um cotidiano diferente*”⁴⁷, no qual os estudantes retratam atos de solidariedade em diversos pontos do Distrito Federal:

Através do IFB a gente teve algumas visitas técnicas. Então, foram muitos bons alguns passeios. (...) a gente ia a orquestras, teve alguns outros institutos que eu não conhecia. (Jovem Aprendiz M.8)

5.3.4 – Sobre a remuneração auferida pelos jovens entrevistados durante o contrato de aprendizagem

No tocante à destinação dada pelos aprendizes à remuneração percebida durante o contrato de aprendizagem, muitos deles revelaram contribuir financeiramente em casa complementando a renda dos pais ou parentes:

Eu ajudava nas contas de água, luz. Com o jovem aprendiz passei a receber, então, sempre dava para ajudar em casa. (Jovem Aprendiz F.2)

⁴⁷ Conforme divulgado na página eletrônica do IFB <http://www.ifb.edu.br/campus-estrutural/10435campus-estrutural-parabeniza-estudantes-que-ficaram-em-segundo-lugar-no-festival-de-curta>. Acesso em 28 de agosto de 2016.

O salário foi bastante aproveitado por mim e “pra” minha família, porque meu pai é autônomo, então deu para eu dar uma ajudada em casa. Em questão minha também de roupa, de alimentação, porque eu passava praticamente o dia todo fora. Então, ajudou bastante eu a me alimentar, porque a empresa dava só o almoço. (Jovem Aprendiz M.8)

Eu pagava aluguel e final de semana eu ia passear com a minha tia. Ia “pro” shopping, saía pro clube com minhas tias. (Jovem Aprendiz F.1)

Então, eu comecei a faculdade esse ano. Comecei nesse semestre agora. Foi bem no início, assim que eu consegui uma bolsa de 50%, então, a minha remuneração foi justamente para isso, para eu pagar minha faculdade e o pouco que sobrava eu juntei. E tentei um pouco ajudar minha mãe também em casa, em algumas despesas de casa. (Jovem Aprendiz M.5)

E em algumas situações, a remuneração percebida pelo aprendiz representou o próprio sustento do jovem:

O meu dinheiro ia praticamente “pra” casa. Aluguel, água, luz, comida, coisas domésticas, produtos de limpeza, sabão, sabonete, escova, pasta de dente, essas coisas assim “pra” dentro de casa. (Jovem Aprendiz M.4)

No meu caso, eu já tinha compromisso com algumas coisas: água, luz, etc. Então a remuneração foi exatamente para isso, para continuar suprindo essas necessidades. (Jovem Aprendiz M.2)

Eu como eu tenho filha, né? Eu tive que me controlar. Aí que como aprendiz o salário não é tão bom. Mas eu tive bastante controle e deu “pra” administrar tranquilamente. (Jovem Aprendiz M.1)

Eu fui ver, tinha um aluno ali, por exemplo, que o salário ele botou lá: tanto que ganhava, o líquido era esse, e a partir desse ele ia “pra” tanto de desconto. Ele não podia se dar ao luxo de um dia comer um pão de queijo fora, porque ele mostrava os gráficos, a gente analisando, que um pão de queijo, um dia fora, vai faltar dinheiro para pagar a luz, por exemplo. (Professor)

Para outros, foi a oportunidade que tiveram de administrar o próprio dinheiro.

Porque no começo do ano a gente recebe o salário, e pelo menos eu, não tenho muitas aquelas noções financeiras, eu fiz muitas dívidas. Meus pais não queriam me ajudar esse ano, simplesmente só observar. Então até eu quitar tudo, aí sim, agora mais para o final do ano, no segundo semestre, que eu me tranquilizei mesmo e consegui me estabilizar. (Jovem Aprendiz M.3)

Em outro caso, o aprendiz teve que se readequar financeiramente à remuneração percebida enquanto aprendiz, além contar com o auxílio financeiro do pai para o custeio de compromissos diversos:

Eu recebia bem mais. Bem mais mesmo, então eu tive que cortar bastantes gastos (...) E eu pagava meu curso da escola de aviação. Então, meu pai começou a pagar meu curso. Eu comecei a dividir a gasolina do carro com ele. O carro agora eu só uso final de semana. (Jovem Aprendiz M.7)

Percebe-se, através dos relatos apresentados neste tópico, que a remuneração percebida pelo aprendiz teve, no geral, impactos positivos para as condições de vida do jovem. Seja para suprir uma necessidade econômica, seja para proporcionar uma maior autonomia.

Além da remuneração que recebiam enquanto aprendiz, os jovens puderam pleitear junto ao *Campus* Estrutural um auxílio financeiro de caráter socioeconômico destinado ao atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica. De acordo com as disposições preliminares do Edital Unificado Nº 002– (CEST/IFB), de 18 de março de 2015, no qual três dos jovens aqui entrevistados foram contemplados,

os Programas de Promoção a Permanência da Assistência Estudantil objetivam minimizar desigualdades sociais vivenciadas pelos estudantes, de forma a contribuir com sua permanência na escola e com a conclusão dos seus estudos no IFB. Os Programas efetivar-se-ão por meio de auxílio financeiro aos estudantes que apresentem agravos sérios ou moderados que de algum modo dificulte a manutenção e ou permanência do estudante no Instituto.

Ao serem inquiridos sobre se o fato de terem sido contratados como aprendiz havia favorecido mudanças em suas vidas os jovens exprimiram as seguintes percepções:

No meu caso não teve muita mudança não. No meu caso eu já tinha compromisso com algumas coisas: água, luz, etc. Então a remuneração foi exatamente para isso, para continuar suprindo essas necessidades. (Jovem Aprendiz M.2)

Então, só minha mãe trabalhava em casa. Aí, depois que eu comecei a trabalhar, como eu ajudava em casa, pagando uma conta aqui e ali, as regalias aumentaram. Tipos de comidas e coisas que eu não podia comer. Não que meu pai não tivesse dinheiro para comprar, mas eu sabia que se eu pedisse para comer, podia apertar em alguma conta. (Jovem Aprendiz F.2)

Então, não mudou nada, porque antes eu sempre vivia às custas dos meus pais. Em tudo eles sempre me bancavam e eu nunca tive problema com isso. Quando eu comecei esse ano que eu trabalhei, eles falaram: “esse ano você vai se sustentar”. (Jovem Aprendiz M.3)

Mudou bastante, porque eu recebia bem mais. Bem mais mesmo, então eu tive que cortar bastantes gastos (...). Então, “pra” mim, financeiramente, foi bem difícil, mas eu já me acostumei agora no momento a receber um salário mínimo. (Jovem Aprendiz M.7)

Então, a remuneração não mudou muita coisa para mim, porque antes eu já ganhava praticamente isso, entendeu? Então, a remuneração não mudou muita coisa não. Como eu já estava lá. Mas foi a questão mais do conhecimento mesmo, que agregou bastante. (Jovem Aprendiz M.5)

Em questão financeira eu me estabilizei bastante, porque eu tinha algumas dívidas acumuladas. Então, deu para eu dar um folgada nas minhas dívidas. Tinha muitos débitos. (Jovem Aprendiz M.8)

Antes não era tão ruim, né? Porque eu sempre fui muito cabeça ali, sempre procurei não extrapolar ne contas, sempre procurei ser certo ali com tudo. Então eu soube

manter, né? Até no momento que eu fui aprendiz, que reduziu um pouco o salário, né? Porque como cobrador eu ganhava um pouco a mais. Eu tive que adaptar. (Jovem Aprendiz M. 1)

A única coisa que mudou para mim foi só o conhecimento, porque estou do mesmo jeito. (Jovem Aprendiz M. 6)

Deu para se manter, porque ao mesmo tempo eu estava aprendendo, trabalhando e tinha aquela bolsa, que estava ali para ir ajudando a gente todo mês. Então, é o que o emprego dá, um salário mínimo, então, dá para se manter. (Jovem Aprendiz M. 4)

5.3.5 – Desistência pelos aprendizes das práticas profissionais na empresa e/ou do curso de aprendizagem.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a desistência de alguns aprendizes durante a aprendizagem profissional foi a falta de rodízio do jovem dentro da empresa:

Tipo, lá na empresa que eu trabalhava tinha rodízio. Um mês a gente “tava” com um mecânico, o outro mês a gente “tava” com outro. Já em outras... pelo, pelo o que meus colegas comentavam não era assim. Ficava só naquela mesmice. (Jovem Aprendiz F.1)

Para o professor entrevistado, os aprendizes que desistiram da aprendizagem profissional o fizeram por diversas razões, dentre as quais está o ingresso do jovem em um curso de nível superior:

E a gente teve muitos alunos que por causa da idade: “Então, estou fazendo ENEM”, aí saem, iam fazer curso superior, alguma coisa, então saiam do curso. (Professor)

O (xx) saiu porque passou para Engenharia Automotiva na UNB. Ele falou: “Professor, não tem como continuar, eu vou sair, “tá” bom?” (Professor)

Outro fator de evasão poderá ter sido o fato de terem tomado conhecimento de que não seriam efetivados pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem:

Então, as empresas têm isso em mente, que o bom é manter isso em segredo. Porque se você conta antes, pode ser que ele largue aqui a parte teórica, e se você fala antes que você não vai contratá-lo, ele já tenta antecipar então o final: “Então não vou mais trabalhar, sei que não vou ser contratado mesmo”, né? (Professor)

No entanto, em alguns casos a desistência se deu de forma parcial. Ou seja, o aprendiz deixou de frequentar o curso, quando percebeu que ia ser reprovado, mas continuou indo à empresa realizar suas práticas profissionais. Sobre isso, o professor entrevistado comentou: “Não fiz a prova, então estou reprovado, saí do curso”. Saiu do curso, não. Saiu da aula teórica, né? Continua indo para o trabalho. Sai da aula teórica”.

No que se refere a uma investigação futura, julgamos ser importante averiguar o índice de evasão escolar em cursos de aprendizagem ofertados pela instituição e os motivos pelos

quais os aprendizes desistem do curso, na perspectiva contribuir com a avaliação do Programa e com a adequação da oferta ao público-alvo.

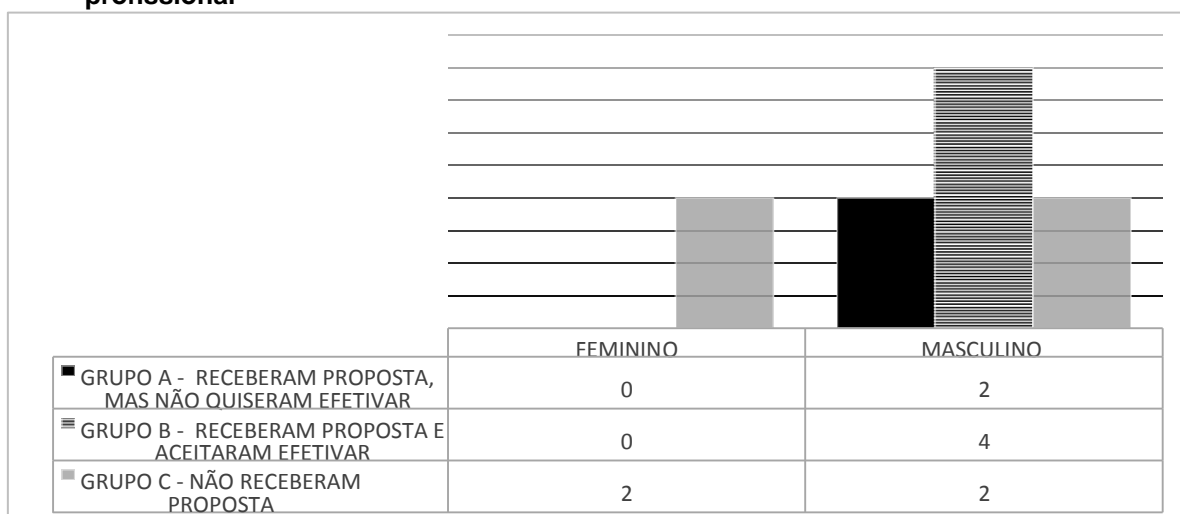
5.4 – ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DO ENTREVISTADO APÓS O TÉRMINO DO CURSO E DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM

5.4.1 - Situação Profissional dos jovens após o término do contrato de aprendizagem

Nesta temática, discorreremos sobre a situação profissional dos jovens após finalizarem seus contratos de aprendizagem, da mesma maneira que sobre os fatores que contribuíram para que eles tivessem recebido, ou não, uma proposta de emprego pelas empresas, bem como os desafios encontrados por aqueles que estão em busca de sua reinserção profissional.

Em relação à situação profissional dos entrevistados, perguntámos aos participantes da pesquisa se os mesmos tiveram ou não sua contratação efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem. Ou seja, se continuaram a trabalhar nas respectivas empresas como empregados de prazo indeterminado. Sobre essa questão, tivemos como resultado pelos menos três situações: aprendizes que receberam proposta da empresa para continuar como empregados, mas que por razões pessoais preferiram não efetivar sua contratação (20%); aprendizes que receberam da empresa uma proposta de efetivação e decidiram por permanecer como empregado junto à mesma (40%); e aprendizes que demonstraram interesse em permanecer na empresa, mas não receberam nenhuma proposta de contratação por parte dos empregadores, mesmo que em alguns casos os gestores desses estabelecimentos tivessem aventado essa possibilidade junto aos aprendizes (40%).

Gráfico 3. Situação profissional dos aprendizes após a conclusão da aprendizagem profissional



Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas.

Ao indagarmos tanto os participantes da pesquisa pertencentes ao “Grupo A” quanto os do “Grupo B” (Gráfico 3), sobre os fatores que eles julgavam ter contribuído para que tivessem recebido uma proposta de emprego, ao concluírem seus contratos de aprendizagem, os jovens apontaram:

Principalmente o meu bom relacionamento com as pessoas. E, principalmente, o meu bom relacionamento com meu chefe, que eu já tinha citado antes, que eu conhecia antes de entrar aqui. Então, minha maior influência foi ele. Então, o meu bom relacionamento com ele acho que diz tudo. A minha dedicação, total foco ao trabalho, para mim a empresa é a segunda casa. (Jovem Aprendiz M.5)

Porque eu sempre era pontual, eu tinha responsabilidade com a empresa, então eu fiz todo o meu papel como funcionário mesmo. Não como aprendiz, mas como funcionário. Fazia as tarefas. Então, assim, dava o meu esforço. Então, meu chefe via o meu esforço e dedicação. Por isso, que só deixou elogios para mim quando eu saí. (Jovem Aprendiz M.8)

O interesse, né? Que eles viram que eu tinha bastante interesse naquela área, gostava do que eu “tava” fazendo, e o compromisso que eu tinha com o serviço lá, que era bem... Foi bem sério, até hoje. (Jovem Aprendiz M.1)

Bom, no meu caso, o meu currículo contribuiu bastante. E como eu já trabalhei em várias outras empresas, em algumas ocasiões específicas, onde tinha dificuldades, eu soube me expressar melhor do que as outras pessoas. Inclusive, dos técnicos mais antigos. Isso chamou bastante atenção. (Jovem Aprendiz M.7)

Bom, eu acho que no meu caso o que contribuiu mesmo por eu ter sido uma pessoa assídua, né? “Tava” ali todos os dias, cumpria com os meus horários. Eu era uma pessoa também muito proativa, né? Sempre querendo buscar ajudar, sempre querendo melhorar ali e ajudando meus companheiros do trabalho, né? (Jovem aprendiz M.3)

No meu caso, eu acredito que foi mais proatividade, né? Porque até então, no ambiente em que eu estava querendo ou não, se você não fosse uma pessoa proativa você ficava.... Você não ficava visível, né? Dentro do grupo, dentro do corpo produtivo. Então, sempre “tá” sendo proativo, mostrando é... Resultados diferentes, formas de lidar com pessoas diferenciadas em relação ao produtivo que estava, né? (Jovem aprendiz M.2)

Através desses apontamentos é possível constatar uma ênfase maior dada pelos jovens entrevistados às competências comportamentais e socioemocionais, tais como relacionamento interpessoal, pontualidade, interesse, compromisso, assiduidade, proatividade, dedicação, saber se expressar e trabalhar em equipe, em detrimento das competências técnicas, como os fatores que eles avaliam ter contribuído para que as empresas manifestassem a intenção em contratá-los, após os mesmos terem finalizado o contrato de aprendizagem.

Ao inquirimos os participantes do “Grupo A” (Gráfico 3) sobre as principais razões que os motivaram a não aceitar a proposta de emprego feita pelos estabelecimentos, assim que finalizaram seus contratos de aprendizagem, os dois entrevistados nessa situação relataram as seguintes causas:

Nos próximos dez anos eu me vejo mais no setor público, eu me vejo mais como funcionário público. Acho que é isso que eu estou estudando tanto. (Jovem Aprendiz M.3)

Meu contrato acabou em agosto e eu tinha feito o Enem. Então, eu já tinha entrado com as notas aqui. Inclusive, quando começaram minhas aulas aqui, eu ainda estava trabalhando. Aí, eu pedi ao meu chefe de oficina para trocar meu turno. Então, quando eu comecei a faculdade, ainda trabalhei mais uma semana. Aí, eu trabalhava na parte da manhã, que ele deixou eu trabalhar na parte da manhã, para eu frequentar a faculdade à tarde. Só que não podia trabalhar meio período, tinha que ser tempo integral, por isso que eu tive que ser desligado da empresa (Jovem Aprendiz M.8)

De acordo com os relatos, os dois jovens não aceitaram a proposta de emprego para se dedicar à preparação para aprovação em concurso público, em um dos casos, e cursar uma faculdade, em outro. Para este último, o horário das aulas era incompatível com o horário do trabalho, que exigia dedicação integral.

Já acerca dos fatores que contribuíram para que os aprendizes não tivessem sido efetivados pela empresa ou, ao menos, terem recebido uma proposta de emprego ao finalizarem seus contratos de aprendizagem, os dois jovens entrevistados pertencentes ao “Grupo C” (Gráfico 3) destacaram os seguintes pontos de vista:

Ó, alegando eles lá que não “tava” vendendo muito carro, que não tinha como manter funcionário lá, até porque eles mandaram mais ou menos umas 12 pessoas embora na mesma época que eu fui mandado. (Jovem Aprendiz M.6)

Pelo que eu conversei com meu gerente, acho que é a própria empresa. Tem empresas que eles preferem. Não sei se é regra, mas, pelo menos a minha, eles têm uma regra padrão lá, que eles não têm como, não porque eles querem, mas não tem como eles efetivarem o jovem aprendiz na empresa deles. Aí, eles acabam indicando uma outra empresa para poder estar indo lá ver se consegue na outra. (Jovem Aprendiz M.4)

Para um desses jovens, a desaceleração econômica no setor automobilístico pode ter sido um dos fatores que contribuiu para que ele não tivesse sua contratação efetivada pela empresa, ao finalizar seu contrato de aprendizagem. Nesse sentido, um dos aspectos que também devemos considerar sobre a empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho brasileiro refere-se à conjuntura econômica e social do país. Ademais, o público juvenil convive com taxas de desemprego quase sempre maiores que as dos adultos e também são mais susceptíveis aos choques econômicos. Em situações de crise, a probabilidade de ficarem desempregados aumenta em detrimento dos adultos e, mesmo depois do início da recuperação da economia, a taxa de desemprego entre os jovens permanece elevada, quando comparada à dos adultos (PNUD, 2014).

Nesse contexto, como os dois jovens pertencentes ao “Grupo C” (Gráfico 3) não foram efetivados pela empresa, perguntamos aos mesmos sobre as condições de sua reinserção no mercado de trabalho:

Eu trabalho numa empresa ali chamada (inint) eu trabalho quando eu quero, na verdade, quando eu preciso de dinheiro. Sempre tem emprego lá. Quando eu preciso de dinheiro, estou sem trabalho nenhum, eu vou lá, faço os bicos lá e consigo uma grana. Só que não tem como você trabalhar lá todo dia. Se tivesse como trabalhar todo dia lá, eu estava de boa. Porque lá é por ordem chegada, quem chegar primeiro vai pegando chapa (...). Aí, recebe a diária e vai embora. (Jovem Aprendiz M.6)

Eu, no momento, estou trabalhando de serralheiro. Tive que arrumar outra profissão. Eu estou de ajudante de serralheiro e estou aprendendo lá nessa área. Não é fichado. Aí, já é um crédito a menos. Não tem uma coisa certa. Não tem os direitos do INSS, direitos do trabalho, se a gente se acidentar, então, teria o direito de médico e tal. Então, a gente não tem esse direito. Não é fichado na carteira. (Jovem Aprendiz M.4)

A partir desses relatos, observa-se que a reinserção profissional de ambos os jovens não ocorreu dentro do mercado de trabalho formal, mas por uma relação de trabalho marcada pela informalidade. Sobre isso, Costanzi (2009) chama-nos a atenção para o elevado grau de informalidade existente no mercado de trabalho brasileiro, ainda mais proeminente entre a juventude. De acordo com o autor, “essa elevada informalidade expressa uma situação de enorme vulnerabilidade, desproteção e falta de seguridade social em relação às contingências como acidentes do trabalho, desemprego, e vislumbra uma trajetória problemática no tocante ao grau de proteção na aposentadoria” (p. 148).

Ao indagarmos aos jovens sobre suas tentativas de reinserção no mercado de trabalho formal, um deles nos relatou sobre o preconceito vivido por ele quando informou o local de sua residência para a pessoa responsável pela seleção. Já o outro jovem relatou sobre a falta de oportunidade de emprego por parte das empresas:

Eu mesmo perdi uma boa oportunidade de emprego. Era para eu estar ganhando três mil reais por mês, com manutenção e configuração de computadores para uma empresa, só que na hora que ela perguntou da onde eu era, que eu falei que era da Estrutural, ela se assustou, eu até percebi como ela se abalou, ela olhou assim. Aí, ela até mudou o modo de falar comigo. Ela começou a ser mais educada, começou a ter aquele medo. Eu tenho certeza que isso prejudicou na minha indicação. (Jovem Aprendiz M.6)

Sempre estou na correria, até eu ver se sai alguma. Deixo currículo, às vezes, vou na empresa, às vezes, tento outra área, outro estágio, outra oportunidade. Que, no caso, eu estava vendo que, pelo menos, a questão da mecânica, eu não estava conseguindo arrumar trampo. Porque nas empresas eles não cediam a oportunidade de emprego. Raramente. Um ou outro eles acabam pegando, mas a maioria das vezes a gente vai sem a garantia. Acaba voltando para a casa. (Jovem Aprendiz M.4)

Em relação à discriminação, mesmo que velada, vivida pelo *Jovem Aprendiz M.6*, ao informar durante uma entrevista de emprego o local de sua moradia, cabe um resgate teórico ao que Carvalho e Baptista (2004) chamaram de exclusão tolerada, aquela que decorre da distinção de um bairro por outro por ser mais desfavorecido ou mais perigoso.

Estes são dois dos três jovens que se candidataram a uma das vagas oferecidas pelo *Campus* Estrutural para matrícula no curso Técnico em Manutenção Automotiva, conforme destaque feito anteriormente. Apenas um deles foi contemplado, efetivou sua matrícula, mas acabou desistindo de frequentar o curso por não ter vislumbrado um estágio remunerado ou a oportunidade de estar na condição de aprendiz. Ou seja, de exercer uma prática profissional que o permitisse obter uma renda para sua subsistência, enquanto se qualifica profissionalmente.

Em relação às duas jovens entrevistadas pertencentes ao “Grupo C” (Gráfico 3), também as questionamos acerca dos fatores que contribuíram para que as mesmas não tivessem sido efetivadas pela empresa ou, ao menos, tivessem recebido uma proposta de emprego ao finalizarem seus contratos de aprendizagem. Para as jovens, as principais razões foram:

Eles não tinham essa estrutura de te dizer assim: ah, vamos receber uma mulher e tudo mais. Aí rolou isso. Mas eu acho que a nossa demissão também foi mais por causa disso. “Pra” evitar problemas “pra” empresa. Eu acho que foi o preconceito. Eu acho, não. Eu tenho certeza absoluta que foi. (Jovem Aprendiz F.1)

A empresa não me mostrou nenhum interesse em mim. Por eu ser menina. Eu acho que foi isso, porque foi eu e meu colega aqui de sala. Fomos na mesma empresa. No mesmo setor. Mesma empresa e mesmo lugar, só mudavam os padrinhos, que nos ensinaram. Mas, assim, tudo que ele aprendeu eu aprendia também. Tudo que ele aprendeu eu sei fazer. E sei fazer do mesmo jeito que ele sabe. Então, ele já foi contratado e eu não. Entendeu? Então, foi isso. Acho que é minha situação de ser mulher. (Jovem Aprendiz F.2)

Nota-se, a partir de suas falas, que a variável gênero pode ter sido um fator preponderante para que as mesmas não tivessem tido a oportunidade de continuar na empresa, após concluírem seus contratos de aprendizagem.⁴⁸ Embora não se tenha condições de neste trabalho investigativo confirmarmos ou não esta hipótese e nem de entrar no mérito das razões pelas quais as empresas não fizeram às aprendizes nenhuma proposta de emprego, após as mesmas terem finalizado seus contratos de aprendizagem, não podemos ignorar o fato de que essa realidade particular vivida por elas encontra eco numa realidade mais macro, na qual as desigualdades de gênero têm marcado o mercado de trabalho.

Segundo a OIT (2016a), as mulheres seguem experimentando, ao longo de suas vidas de trabalho, grandes dificuldades no acesso a empregos decentes. E, mesmo que nas últimas décadas elas tenham alcançado progressos em nível educacional, isso não se traduziu em uma melhoria de sua posição no mercado de trabalho. A OIT alerta, ainda, para o fato de que, em várias regiões do mundo, as mulheres, comparativamente aos homens, estão mais

⁴⁸ Embora, claro está, nós estejamos apenas a referir a dois únicos casos e não possamos, portanto, extrapolar.

susceptíveis a estarem e a permanecerem desempregadas. Além disso, elas têm menos oportunidades de participar na força de trabalho e quando participam são muitas vezes obrigadas a aceitar empregos de menor qualidade. E, mesmo dentre os jovens, para os quais o desemprego continua a ser uma preocupação em escala mundial, as mulheres têm sido mais afetadas que os homens. Para a Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014) essas desigualdades de gênero surgem em forma de discriminações, antes mesmo da entrada da mulher no mercado de trabalho e se relacionam com condicionamentos socioculturais.

De acordo com o relatório *A crise do emprego jovem: Tempo de agir*,

As disparidades de gênero persistem em todos os aspectos da crise do emprego jovem; todas as medidas de política precisam de integrar uma dimensão de gênero diferenciada na sua concepção e implementação, e associá-la com políticas mais amplas de promoção da igualdade de gênero (Organização Internacional do Trabalho, 2012, p. 123)

Ainda sobre os estereótipos de gênero existentes principalmente em profissões ditas masculinas, como é o caso da área da mecânica de autos, um dos jovens entrevistados contribuiu com a seguinte percepção:

Essa área da mecânica com as mulheres é bastante preconceituosa. Hoje, graças a Deus, a mecânica está bem avançada. Hoje, você não precisa fazer tanto trabalho com esforço. Dá para ela desenvolver qualquer trabalho igual ao homem. Mecânico hoje não é aquela coisa de pegar peso, sujar de graxa, hoje a mecânica está bem mais tranquila. Uma mulher pode fazer. Não é só o homem. (Jovem aprendiz M.8)

No que se refere à reinserção profissional no mercado de trabalho formal, o preconceito de gênero continuou a se configurar em um empecilho para que uma das jovens não tivesse sua empregabilidade concretizada.

Eu passei. Tipo assim: “pro” responsável do teste eu passei, fui bem. E eu “tava” capacitada pra aquela área, só que aí ele pegou e falou. Viu que era mulher. Aí tinha cinco rapazes lá, ele pegou e escolheu. Dos cinco rapazes escolheu um, o que se saiu menos ruim e colocou lá dentro. Tipo assim, isso o gerente. E eu fiquei de fora. Aqui, a única que acertou tudo. Falei: “ah, deixa isso aí, moço”. (Jovem Aprendiz F.1)

Também em relação à reinserção profissional, a outra jovem explica:

Então, não quero atuar no momento na área. Seria bom ser contratada pela mesma empresa que eu já estava, mas como eu não fui eu não quero por enquanto atuar na área. Eu fiz o vestibular como eu disse e não me sai muito bem, mas eu quero fazer outro. Então, eu quero passar em outros, algum que eu passe, seja da UnB, IESB, nomes de faculdades grandes, mas eu quero fazer o curso de ensino superior em engenharia elétrica, que é uma área que eu me acho, entendeu? E é isso. (Jovem Aprendiz F.2)

Tabela 5. Comparativo da situação profissional dos aprendizes (antes e depois do contrato de aprendizagem)

Jovem	Sexo	Situação Profissional antes do Contrato de Aprendizagem	Situação profissional após finalizar o Contrato de Aprendizagem
F.1	Feminino	Desempregada	Desempregada, não recebeu proposta da empresa.
F.2	Feminino	Desempregada	Desempregada, não recebeu proposta da empresa.
M.1	Masculino	Empregado	Empregado, foi efetivado pela empresa.
M.2	Masculino	Desempregado	Empregado, foi efetivado pela empresa.
M.3	Masculino	Desempregado	Desempregado, recebeu proposta, mas não quis efetivar.
M.4	Masculino	Desempregado	Desempregado, não recebeu proposta da empresa.
M.5	Masculino	Estagiário	Empregado, foi efetivado pela empresa.
M.6	Masculino	Desempregado	Desempregado, não recebeu proposta da empresa.
M.7	Masculino	Empregado	Empregado, foi efetivado pela empresa.
M.8	Masculino	Empregado	Desempregado, recebeu proposta, mas não quis efetivar.

Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre a empregabilidade dos jovens entrevistados, após os mesmos terem finalizados seus contratos de aprendizagem, e os impactos disso em suas vidas, houve dois casos em que o fato de estar ou não inserido no mercado de trabalho contribuiu para que esses jovens aventassem a possibilidade de alterar seu local de moradia, conforme a seguir:

Mas, a gente “tá” pensando em mudar, até mesmo por causa de trabalho porque quem mora lá [Águas Lindas de Goiás], “tá” difícil, por causa da passagem. (Jovem Aprendiz F.1)

Eu estou pretendendo ir para o Guará. Morar um pouco mais perto também, um pouco melhor para a faculdade, etc. Porque ele me permite. Então se eu estou empregado me permite que eu faça né, que eu possa mudar, sair de um lugar e ir para outro. Então ele me deu a possibilidade de melhora, até então estou pensando em mudar de setor, de cidade, etc. (Jovem Aprendiz M.2)

Enquanto que a jovem entrevistada (F.1), residente em uma das cidades goianas limítrofes ao Distrito Federal, está à procura de um emprego levando-a a pensar em mudar para uma das regiões administrativas do DF, na perspectiva de que isso facilite a sua empregabilidade ao reduzir o custo com o transporte a ser pago pelo empregador; o outro jovem entrevistado (M.2), residente no Distrito Federal, almeja a mudança para uma outra região administrativa do DF, como resultado de uma melhoria em suas condições de vida possibilitada pelo seu emprego, após ter sido efetivado pela empresa ao concluir seu contrato de aprendizagem profissional.

5.5 – CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

Neste tópico, a temática abordada tratará de opiniões acerca do Programa Jovem Aprendiz implementado pelo IFB - *Campus Estrutural*:

5.5.1 – Contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista dos jovens entrevistados

O jovem aprendiz foi uma oportunidade de me achar em alguma área. No caso, a mecânica. (Jovem Aprendiz F. 2)

Queria agradecer a todo mundo ali que teve envolvimento com isso, né? Que abriu essa oportunidade “pra” gente aqui da Estrutural. E só tenho a agradecer. (Programa Jovem Aprendiz M.1)

O programa é muito bom. Ele vale bastante a pena. Ele dá oportunidade para várias pessoas, tanto homens, quanto mulheres, porque, geralmente, muitas mulheres essas têm receio de fazer o curso, mas onde eu trabalho mesmo a gente tem três mulheres, elas são técnicas, e eu posso dizer que duas delas são melhores que eu, e eu sou formado como técnico também. Elas são bem mais atenciosas e bem mais produtivas, inclusive. (Jovem Aprendiz M.7)

No meu caso, eu trabalhei numa empresa como jovem aprendiz, acabou o contrato, saí e fica mais fácil para eu conseguir um emprego como funcionário, porque eu já tenho no currículo que eu trabalhei na área da mecânica e já é uma coisa a mais para eu poder ser contratado na empresa e com o salário já bem remunerado. (Jovem Aprendiz M.4)

Então, se você participar de um projeto desse que tem uma pessoa que está deixando você participar, dar o seu melhor e se dedicar, acho que isso é bastante rico para os jovens, para eles poderem ter um voto de confiança. Porque hoje as portas estão se fechando cada vez mais para as pessoas não qualificadas. Então, hoje, quanto mais cedo o jovem se qualificar, melhor para o mercado de trabalho. (Jovem Aprendiz M.8)

É um ótimo curso e uma boa oportunidade de emprego para quem está precisando. (Programa Jovem Aprendiz M.6)

E me deu a possibilidade de entender que o trabalho é algo primordial, independente da idade. Que antigamente eu vim de uma família que muito preza o estudo. Só que somente o estudo às vezes não vai te dar ascensão que você quer, no tempo que você quer, no tempo que você deseja. Então eu percebi que o trabalho teria que ser primordial há muito tempo. (Jovem Aprendiz M.2)

Ao inquirimos os entrevistados sobre se o Programa Jovem Aprendiz contribui para a melhoria das condições de vida dos jovens contratados, eles responderam:

Eu destacaria que com certeza contribui. Porque, para mim, que já tenho uma formação técnica, eu recebia um bom salário e eu larguei só por conta da experiência. E eu digo que a experiência ela já me ajudou bastante. Hoje em dia, se eu falar que não quero mais mexer com computador, eu posso largar e entrar em qualquer lugar e falar: “eu sei mexer nesse carro, me arranja um emprego”. Sem emprego a pessoa não fica, então ela sempre tem uma bagagem muito boa de experiência com o curso. (Jovem Aprendiz M.7)

Sim. Com certeza. Então, meus colegas, no caso, os jovens aprendizes eles mudaram, porque, no caso, alguns fazem faculdade e era complicado para eles por não ter dinheiro para pagar as coisas e também para locomoção. O aprendizado também de alguns em relação à própria faculdade. As coisas que a gente aprendia aqui no curso a gente leva para a vida toda. Isso é fato. Não no curso só de mecânica do jovem aprendiz. De todos os cursos ministrados no IFB. Todo o ensino que tem aqui de todas as matérias a gente sempre levava para faculdade, para curso, no meu caso, para igreja, para meus pais. (Jovem Aprendiz F.2)

Com certeza contribui. Um exemplo, que a gente pode ter claríssimo seria a questão do (xxx). O (xxx) mora aqui na Estrutural, a situação dele é bastante difícil, não tem casa própria, teve filho bastante cedo, condições financeiras muito baixas. Então, o programa jovem aprendiz ajuda bastante esse pessoal. Não só eles, mas todo mundo que vem agregar. Por exemplo, tem os meninos da engenharia, que é o (xxx), o (xxx) e tinha outros também. Então, eles estavam parados, não estavam trabalhando, só estavam na faculdade. Então, isso aqui foi um a mais para eles, uma remuneração a mais e um conhecimento a mais. Então, esse projeto ajuda bastante todas as partes da sociedade. Classe média, baixa, pobre. (Jovem Aprendiz M.5)

Eu destaco o que a gente já viu muito, em relação à empresa que a gente trabalhava, o programa fez com que a gente se destacasse até no meio em que estávamos inseridos. Então ele deu uma possibilidade, não somente de trabalhar naquela empresa, mas em qualquer outra, então ele fez uma melhora de modo que a pessoa se enxergue profissionalmente no mercado, se sentindo profissional, se sentiu uma pessoa que estava participando do programa e estava ali para cumprir uma demanda que a empresa tem que cumprir, a gente gerou uma necessidade do nosso serviço na empresa e ela viu e criou profissionais. Então, é um pouco pessoal essa pergunta, né? Para mim, eu vi que ela me deu uma profissão, ela melhorou a minha vida, porque agora, em relação à concessionária, eu posso trabalhar, eu tenho com que

trabalhar. Eu tenho qualificação e posso mostrar que eu participei, tenho o certificado, sou apto a trabalhar. (Jovem Aprendiz M.2)

Contribui demais até, porque muito dos jovens que estavam lá no curso são pessoas que realmente necessitam de um emprego. Para ter uma melhoria de vida, a gente tinha até um exemplo de um colega nosso que estava passando por dificuldade e com certeza o emprego trouxe pontos positivos, trouxe uma estabilidade melhor para ele, não posso dizer que melhorou totalmente, mas conseguiu estabilizar, de forma que ele conseguisse ficar mais tranquilo. Mas o programa jovem aprendiz realmente pode mudar a vida de muita gente. É um programa excelente de entrada no mercado, na minha concepção, tem o menor aprendiz e depois o jovem aprendiz, mas o jovem aprendiz, no nosso caso, é uma excelente modalidade de abertura para você se inserir no mercado. Então, eu acho que é isso. (Jovem Aprendiz M.3)

Acredito que sim. Porque o jovem aprendiz ele não deixa o jovem ficar largado. É tipo uma escola. Você está ali na escola e você só para quando você sabe se está reprovado ou aprovado. Então, o jovem aprendiz pega esse jovem que vai estar ali no curso oferecido para ele fazer e que ele vai ter que manter uma rotina padrão. Ali sempre naquele compromisso com aquele curso e com aquela área que ele está fazendo. Então, vai estar ocupando certo tempo que ele tem para poder ele estar adquirindo conhecimento sobre aquela área. (Jovem Aprendiz M.4)

5.5.2 – Contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista do professor entrevistado

A partir do Jovem Aprendiz a gente conseguiu estreitar um laço muito bom aqui na região de Brasília, com o Sindicato das Concessionárias, que é o SINCODIV. Se a gente não tivesse ofertado o Jovem Aprendiz, a gente provavelmente não teria nenhum contato com eles, e hoje são parceiros nossos, né? Então isso ajuda muito, principalmente agora que a gente vai abrir um curso técnico. Se a gente não tivesse parceria com eles, a gente ia ter muito mais dificuldade, né? (Professor)

Na minha leitura eu diria que foi um impacto muito bom, muitos dos aprendizes que vieram participar não tinham uma profissão definida, então trabalhavam naquilo que aparecia, né? Eles não tinham nenhum direcionamento do que eles queriam fazer. E mesmo aqueles que saíram do curso, que não conseguiram ser contratados pela empresa, pelo menos no final do curso, a maioria manifestou interesse em continuar trabalhando na área da mecânica, porque se sentia mais confortável em trabalhar ali, achou até que a questão salarial ali era melhor. (Professor)

Nota-se a relevância que a aprendizagem profissional tem tanto para os jovens quanto para um dos professores que atuou no curso de Auxiliar de Mecânico de Autos ofertado pelo *Campus* Estrutural. No caso dos jovens, o Programa representa uma oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho e obterem o registro de uma experiência profissional, algo tão primordial para o trabalhador que vai em busca de um emprego. Além disso, significa uma inserção profissional aliada a uma formação profissional, sem diferenciar o jovem por gênero ou classe social, especialmente para os jovens da RA SCIA Estrutural, que até então não contavam com uma estrutura de ensino profissionalizante em sua localidade, muito menos com a possibilidade da realização da formação profissional aliada à empregabilidade, mesmo que temporariamente. Por isso, faz sentido o agradecimento de um dos jovens que lá residia.

Para o professor, o Programa também teve um impacto positivo ao proporcionar aos jovens uma possibilidade de atuação profissional, semelhante à observação de uma das entrevistadas, que até então não tinha ideia de qual área atuar. Outro aspecto destacado pelo docente diz respeito à integração da escola com a sociedade, principalmente com o mundo do trabalho. Trata-se de um estreitamento de laços fundamental à execução de cursos técnicos profissionalizantes, principalmente para o exercício de práticas laborais pelos estudantes.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 - CONCLUSÕES

Os resultados empíricos obtidos nesta investigação, - cujo objetivo principal foi o de analisar o impacto socioeconômico da implementação do Programa Jovem Aprendiz, ligado ao Curso de Jovem Aprendiz Auxiliar de Mecânica de Autos, ofertado pelo IFB - *Campus Estrutural* - forneceram elementos fundamentais para o alcance dos objetivos específicos estabelecidos direcionados a apurar se os aprendizes atendidos alcançaram melhorias das suas condições de vida ao participarem do Programa; saber se tiveram sua contratação efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem; ou, ainda, se obtiveram maior facilidade para conseguir um emprego formal noutra empresa, após o término da aprendizagem. Além disso, nos propusemos a investigar as contribuições do Programa Jovem Aprendiz sob o ponto de vista dos entrevistados.

Em relação ao alcance de melhorias das condições de vida pelos aprendizes, constata-se, por meio das entrevistas realizadas com a população amostral e em observação à legislação do Programa, que um ganho inicial para os jovens diz respeito à inserção profissional dos mesmos em uma condição de trabalho protegido, com a garantia de direitos trabalhistas e previdenciários. Cabe destacar que antes de serem contratados como aprendizes, a maioria dos jovens (60%) estava desempregada e parte dela necessitava obter recursos financeiros, seja para sustento próprio ou para auxiliar na renda familiar. Nesse contexto, provavelmente, acabariam sendo “empurrados” para o mercado de trabalho em busca de uma renda, em uma realidade marcada pela informalidade. Ademais, o público juvenil encontra dificuldades de diversas naturezas para acessar a um emprego decente, conforme abordado no corpo da dissertação.

A renda obtida pela maioria dos aprendizes que ainda residiam com seus pais ou parentes contribuiu para o desafogo no orçamento da família, além de ter oportunizado ao jovem frequentar espaços de lazer, tais como cinemas, clubes, shopping, viajar, adquirir alimentos que antes não podia comprar, adquirir roupas e custear os estudos. Para os aprendizes, dentre os quais a remuneração representou o seu próprio sustento e de seus dependentes, a renda permitiu custear despesas básicas relacionadas à moradia, alimentação, higiene, vestuário, lazer e estudos, dentre outros, promovendo, mesmo que temporariamente, uma estabilidade financeira para o jovem, indo ao encontro de algumas conclusões integrantes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento:

A renda é essencial para acessarmos necessidades básicas como água, comida e abrigo, mas também para podermos transcender essas necessidades rumo a uma vida de escolhas genuínas e exercício de liberdades. A renda é um meio para uma

série de fins, possibilita nossa opção por alternativas disponíveis e sua ausência pode limitar as oportunidades de vida (PNUD, 2013, p. 25).

Na percepção dos jovens entrevistados, o Programa contribui para o alcance de melhorias das condições de vida dos aprendizes, seja as deles mesmos como de seus colegas de turma. Essas melhorias foram destacadas pelos jovens para além da dimensão monetária, fundamental ao custeio de necessidades básicas por uma significativa parcela de aprendizes.

Os participantes desta pesquisa também pontuaram a experiência profissional adquirida como oportunizadora do acesso ao mercado de trabalho, o aprendizado para ao longo da vida, as melhorias advindas da transformação do jovem em um profissional. Destacaram ainda a aprendizagem como um meio para os jovens direcionarem o seu tempo livre para a aquisição de conhecimento, em contraposição a uma realidade em que uma parcela de juventude sucumbe à violência e à falta de oportunidades.

Embora não seja uma obrigatoriedade a efetivação dos aprendizes como empregados por tempo indeterminado, essa é uma expectativa que eles têm assim que finalizam seus contratos de aprendizagem. Concomitantemente, um dos objetivos da aprendizagem profissional é ampliar as chances de efetivação dos jovens pelo mercado de trabalho formal. Nessa perspectiva, verificamos empiricamente se os jovens participantes desta investigação tiveram ou não sua contratação efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem. Com base nas informações fornecidas pelos jovens entrevistados, aferimos que o percentual de estudantes que conseguiram se efetivar ou, ao menos, receberam uma proposta de emprego por prazo indeterminado (60%) foi superior ao percentual dos que não receberam nenhuma proposta de contratação (40%).

Ao inquirirmos os jovens sobre os fatores que poderiam ter contribuído para que as empresas manifestassem a intenção em contratá-los, após terem finalizado o contrato de aprendizagem, constatamos uma ênfase maior dada por eles às competências comportamentais e socioemocionais, tais como relacionamento interpessoal, pontualidade, interesse, compromisso, assiduidade, proatividade, trabalho em equipe em detrimento das competências técnicas. Em apenas um caso foi citado o currículo profissional, seguido também da competência comportamental.

Em relação aos jovens que não receberam nenhuma proposta de emprego ao finalizarem o contrato de aprendizagem, também investigamos sobre os possíveis fatores que, segundo os aprendizes, poderiam ter contribuído para que isso não ocorresse. Os relatos mostram diferentes fatores para cada um dos gêneros (masculino e feminino). Para os dois jovens do sexo masculino, os motivos estão associados a uma possível desaceleração econômica no âmbito regional e nacional culminando, até mesmo, com a demissão de empregados efetivos ou a uma indisponibilidade da empresa em contratar aprendizes como

funcionários com carteira assinada; Já para as duas jovens entrevistadas, a principal justificação foi associada ao estereótipo de gênero existente principalmente em profissões ditas masculinas, como é o caso da área da mecânica de autos, ou seja, pelo fato delas serem mulheres e estarem pleiteando uma vaga de emprego em um espaço predominantemente masculino, questão que retomaremos adiante nesta conclusão quando tocarmos a dimensão relacionada ao impacto do emprego.

Ao compararmos a situação profissional dos aprendizes antes e após finalizarem o contrato de aprendizagem, constatamos que todos os jovens que estavam empregados ou na condição de estágio remunerado (40% da população amostral) receberam proposta para se efetivar na empresa. Apenas um deles desistiu por razões particulares. Quanto aos jovens que estavam desempregados antes da contratação como aprendizes (60% da população amostral), a situação profissional permaneceu a mesma para 66,7% deles. Deste último grupo, somente dois jovens receberam uma proposta de contratação, mas um deles acabou desistindo por razões pessoais.

Em função das questões decorrentes desta investigação para este objetivo específico, sugerimos um estudo posterior junto às empresas sobre os fatores que elas avaliam contribuir para a permanência ou não dos aprendizes, como empregados por tempo indeterminado, após os mesmos terem finalizado seus contratos de aprendizagem. Essas informações, juntamente com as fornecidas pelos estudantes, poderão auxiliar a instituição em um possível projeto interventivo na área da formação ocupacional.

No tocante aos jovens que não conseguiram se efetivar, procurámos saber junto deles se obtiveram maior facilidade para conseguir um emprego formal, após o término da aprendizagem. Os resultados indicam que, embora os jovens tivessem uma qualificação na área da mecânica de autos, bem como uma experiência profissional advinda do tempo em que permaneceram na condição de aprendizes, isso não tem sido suficiente para acessarem novamente o mercado de trabalho formal.

Para os entrevistados, a tentativa de adentrar no mercado de trabalho formal continua a ser um grande desafio pois, mesmo que esses jovens se deparem com a disponibilidade de vagas na área, encontram diferentes barreiras para acessá-las, a depender do gênero e do local de residência. O preconceito de gênero também foi apontado pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2015) como uma das dificuldades encontradas por pessoas em situação de pobreza ou de vulnerabilidade ao buscar empregos de qualidade.

O contexto socioeconômico desfavorável e a situação familiar daqueles que já assumiram responsabilidades vinculadas à paternidade e a assunção de um matrimônio, por exemplo, faz com que a maioria desses jovens necessitem obter uma renda o mais rápido possível, tanto que metade deles já estava inserida na economia informal, quando os

entrevistámos. Para esses jovens, tanto o desemprego quanto a recolocação profissional em trabalhos precários, são fontes de aguda vulnerabilidade como o é para a maioria dos jovens, conforme destaca Vignoli (2001), impactando negativamente em suas condições de vida.

Em nível institucional, a implementação de programas de Aprendizagem pelo Instituto Federal de Brasília, motivado inicialmente por um Acordo de Cooperação Técnica entre o IFB e o Ministério do Trabalho e Emprego, foi um passo fundamental à integração da Aprendizagem à política de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC). Uma vez que os Institutos Federais estão localizados em todas as Unidades da Federação brasileira e contam com mais de 650 *campi* espalhados pelo país, resultado de uma política de expansão da educação profissional adotada pelo Governo Federal nos últimos oito anos, a adesão dessas instituições à oferta de cursos profissionalizantes voltados para a formação de aprendizes amplia enormemente as possibilidades da formação profissional no âmbito da Aprendizagem. Tal acontece porque os IFs atuam em diversos eixos tecnológicos e podem “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Inciso I do art. 6º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Para o IFB, a oferta de cursos profissionalizantes voltados para a formação técnico-profissional metódica de aprendizes significou a oportunidade de uma maior aproximação com o mundo do trabalho, principalmente no alinhamento curricular da formação profissional ofertada pela instituição, em especial o *Campus* Estrutural, às competências requeridas para o exercício da profissão. Além disso, propiciou o estreitamento de laços da Instituição com o setor produtivo, parceria importantíssima para a execução dos cursos técnicos, conforme destaque feito pelo professor entrevistado ao se referir sobre as contribuições do Programa Jovem Aprendiz implementado pelo *Campus* Estrutural.

No decorrer deste trabalho investigativo, constatámos a relevância que a aprendizagem profissional tem como uma política pública voltada para inserção laboral de jovens, fundamentalmente, ao proporcionar o ingresso desse público no mercado de trabalho formal por meio de um contrato de trabalho especial, com a garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários. Além do mais, engloba pelo menos duas dimensões fundamentais para a inclusão social do jovem que são o trabalho e a educação. É uma política ativa de emprego cada vez mais necessária em uma realidade na qual a juventude encontra-se bastante suscetível às oscilações econômicas e às mudanças no modo de produção. Isso pudemos constatar no depoimento de um dos jovens que avalia não ter sido contratado, após a conclusão da aprendizagem, em função da crise no setor automobilístico. Neste âmbito, refere a Organización Internacional del Trabajo:

El empleo de los jóvenes es ahora una prioridad en la agenda en varios países de las diferentes regiones, y a nivel internacional esto ha sido traducido en el desarrollo de una estrategia global para el empleo de los jóvenes y ha sido integrado en la Agenda 2030 para el desarrollo. Con un número creciente de iniciativas a nivel país que involucran varios actores e instituciones del sector público y privado, el enfoque debe ser ahora forjar colaboraciones para una mejor coherencia de las políticas y una coordinación efectiva del empleo juvenil (Organización Internacional del Trabajo, 2015, p. 5)

No entanto, não podemos olhar a aprendizagem profissional apenas como uma política pública isolada e que por si só dará conta da inserção laboral do jovem. Na maioria dos casos, esse objetivo foi atingido, como constatado nesta investigação. Mas, para outros, não significou a sua empregabilidade ao concluir o contrato de aprendizagem. Outras ações também são necessárias, como uma oferta adequada de equipamentos públicos comunitários⁴⁹ destinados à prestação de serviços públicos na área da educação, cultura, esporte, lazer, segurança pública, saúde e assistência social, dentre outros. Outro aspecto que também não podemos ignorar - e que pode ter implicações para uma maior ou menor empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho brasileiro -, diz respeito à atual conjuntura socioeconômica e política do país e as medidas que serão adotadas no sentido de melhorá-la.

Ao finalizarmos, cabe um destaque ao papel que o Instituto Federal de Brasília tem na oferta da educação profissional pública e gratuita para atendimento não só das necessidades de formação de adolescentes, jovens e adultos residentes em regiões administrativas do Distrito Federal, mas também de moradores de municípios pertencentes à Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF). O IFB foi considerado pelos jovens desta investigação uma instituição de excelência e com profissionais altamente qualificados.

Esperamos em futuras investigações alargar o âmbito do nosso estudo a um público mais vasto, para levar mais longe o alcance do trabalho que ora se finaliza.

Para terminar, avançamos, com a devida fundamentação teórica, com um conjunto de sugestões estruturantes que poderão servir de base a uma proposta de intervenção socioeducativa, para a qual fizemos confluir os aspetos que nos pareceram de maior relevância junto a este público jovem, tendo em conta a missão de formação profissional do IFB ligada ao Programa Jovem Aprendiz.

6.2 – APONTAMENTOS PARA UM PROJETO DE INTERVENÇÃO SÓCIOEDUCATIVO

⁴⁹ Conforme definição de equipamentos públicos constante do Decreto nº 7.341, de 22 de outubro de 2010.

O contexto socioeconômico da maioria dos aprendizes participantes desta investigação é marcado por fortes desigualdades sociais. São fatores que trazem risco aos jovens e os vulnerabilizam socialmente, seja pela violência, equipamentos públicos precários, marginalização, exigindo respostas específicas por parte do Estado, por meio de políticas públicas adequadas ao atendimento dessas necessidades.

A educação social tem se tornado cada vez mais uma alternativa para o desenvolvimento de projetos de intervenção social voltados para pessoas que estão excluídas socialmente. É, também, uma oportunidade de unir os conhecimentos pedagógicos à ação social, propiciando ferramentas para interirmos em realidades distintas a partir de contribuições de diversas áreas do saber. Mas, para atuarmos como educadores sociais, num contexto marcadamente excludente, a primeira questão a ser compreendida é o próprio conceito de exclusão social, tema abordado na fundamentação teórica desta investigação.

De acordo com Carvalho e Baptista (2004), tradicionalmente esse termo estava relacionado com a ruptura global do indivíduo com o vínculo funcional e normal com a sociedade. A exclusão “era, pois, social e intencionalmente imposta”. Atualmente, ela passa a ser vista como algo praticado indevidamente pela sociedade, passível de revoltas e descontroles advindos da própria exclusão.

A educação social agrega perspectivas de diversas disciplinas nos projetos de intervenção social, nos quais profissionais de várias áreas têm o desafio de organizarem suas competências profissionais numa estrutura cada vez mais transdisciplinar, interpretada por Carvalho e Baptista (2004, p. 7), como “uma comunidade que, sem prejuízo da sua diversidade constitutiva – e, até através dela -, encontre a sua unidade complexa na própria realização das pessoas a quem ela se dirige e que justificam, afinal, a sua existência e o saber.” Nessa perspectiva de trabalho em equipe, o educador social poderá, por exemplo, atuar de forma integrada com as coordenações pedagógicas e de assistência estudantil e inclusão social.

Convidamos, ainda, o(a) amigo(a) leitor(a) para que em seu trabalho, muitas vezes trabalho institucional, compreenda a realidade como um conjunto de fatores e elementos que “se oferecem” à reflexão e à pergunta do profissional. E esse “oferecer-se” acontece sempre na forma plural da interpretação multidisciplinar. O QUE SIGNIFICA que a interpretação da realidade não “cabe” apenas dentro dos programas ou dos recursos da instituição; interpretar a realidade é um ato coletivo em que perguntas, multidisciplinares, se complementam e se articulam através de planos de atuação. É um convite, enfim, à curiosidade profissional do(a) leitor(a) que está engajado(a) e empenhado(a) em trabalhos pró transformação social. (Freire & Nogueira, 1993, p. 58)

Os educadores sociais são profissionais vocacionados para atuar nas intervenções sociais e auxiliar as pessoas a perceberem seus itinerários pessoais eivados de sentido. Carvalho e Baptista (2004) nos colocam que o educador social é, ao mesmo tempo, um ator,

um educador e um mediador social. Essas são as matrizes para a sua formação. Enquanto ator, ele protagoniza um processo emancipador de conscientização. Como educador, seu papel é buscar viabilizar projetos de vida de outras pessoas em um sentido mais autônomo. E, enquanto mediador, é capaz de gerir criativamente relações interpessoais e intergrupais, como o distanciamento necessário.

Para se implementar essas intervenções socioeducativas, os educadores sociais podem lançar mão do trabalho de projeto e por projetos, por permitir o ordenamento de pontos fundamentais à intervenção pedagógica: quem intervém, para quem, com quem, porquê, para quê, a partir de quê, com quê, onde, como, quando, e o que já foi conseguido, o que falta conseguir.

No âmbito escolar, o educador social poderá contribuir com a promoção, o apoio e a concretude de atividades sócio-pedagógicas com vistas a uma melhoria das condições de vida dos estudantes, principalmente de jovens em situação de vulnerabilidade social. Este profissional poderá atuar, por exemplo, na formação sociolaboral de jovens na perspectiva de uma inserção social e profissional plena do indivíduo. Esse tipo de ação, diferentemente da educação formal oferecida por meio de cursos e programas desenvolvidos pela instituição de ensino, não visa conferir aos participantes uma certificação profissional, pois não é esse o seu objetivo. Mas, auxiliar jovens homens e mulheres em sua transição da escola para o mundo do trabalho levando-se em conta aspectos educacionais e sociais, haja vista que os jovens apresentam, além de necessidades educacionais, necessidades sociais. De acordo com Ventosa (1999), a formação ocupacional objetiva a inserção do jovem no mundo do trabalho levando-se em consideração as dificuldades que a juventude encontra atualmente para se integrar sociolaboralmente como empregado, autônomo ou empregador.

Recomenda-se ainda que um tal projeto interventivo trabalhe com a questão da discriminação vivenciada pelas mulheres ao adentrar em trabalhos estereotipados, como pudemos constatar no caso da mecânica, de forma a encorajá-las a seguir carreira nessas áreas. Cabe destacar que “la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer constituyen objetivos políticos fundamentales de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible” (Organización Internacional del Trabajo, 2016b, p. 29). Outro aspecto refere-se ao desenvolvimento de projetos e ações com vista a minimizar os efeitos do preconceito geográfico vivenciado por jovens que residem em áreas estereotipadas, principalmente pela violência e pobreza acentuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*, pp. 20-35.
- Abramovay, M. (2002.). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas / Miriam Abramovay et alii*. Brasília: UNESCO, BID.
- Abramovay, M., Andrade, E. R., & Esteves, L. C. (2007). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. d., Lima, F. d., & Martinelli, C. d. (2002). *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, BID.
- Almeida, R., Amaral, N., & Felício, F. d. (2015). *Avaliando os Progressos e Desafios do Ensino Técnico no Brasil: Relatório de Política*. WORD BANK GROUP.
- Andrade, C. C. (2008). Juventude e Trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo - Nota técnica. *Mercado de Trabalho*, pp. 25-32.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de educação social - Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores LDA.
- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. (2011). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012 - Igualdade de Gênero e Desenvolvimento (Visão Geral)*. Washington D.C: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2001). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001 - Luta contra a pobreza*. Washington, D.C: Banco Mundial.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2013). Escritos de Educação. Em M. A. Nogueira, A. Catani, & (organizadores, *Escritos de educação* (14ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil. (1942). *Decreto-Lei nº 5.091, de 15 de dezembro de 1942*. Acesso em 8 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5091-15dezembro-1942-415127-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1943). *Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943*. Fonte:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm
- Brasil. (1967a). *Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Acesso em 18 de março de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/Del0200.htm
- Brasil. (1967b). *Decreto-Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967*. Acesso em 6 de fevereiro de 2016, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/Del0229.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Acesso em 4 de fevereiro de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1990a). *Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990*. Acesso em 18 de março de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8029cons.htm#art15
- Brasil. (1990b). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Acesso em 18 de março de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Acesso em 12 de abril de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (1998a). *Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998*. Acesso em 11 de abril de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp94.htm
- Brasil. (1998b). *Emenda Constitucional de nº 20, de 15 de dezembro de 1998*. Acesso em 16 de março de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm#art1
- Brasil. (2000a). *Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000*. Acesso em 22 de maio de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3597.htm
- Brasil. (2000b). *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Acesso em 4 de fevereiro de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm
- Brasil. (2002). *Portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002*. Acesso em 10 de abril de 2016, disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005*. Acesso em 14 de abril de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm
- Brasil. (2006). *Agenda Nacional de Trabalho Decente*. Brasília: MTE.

- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008*. Acesso em 17 de abril de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6481.htm
- Brasil. (2009a). *Decreto de 4 de junho de 2009*. Acesso em 29 de junho de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Dnn/Dnn12056.htm
- Brasil. (2009b). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Acesso em 5 de fevereiro de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.htm
- Brasil. (2009c). *Portaria MTE nº 2.185, de 05 de novembro de 2009*. Acesso em 14 de março de 2016, disponível em http://acesso.mte.gov.br/politicas_juventude/portarias-13.htm
- Brasil. (2011a). *Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude*. Brasília: MTE, SE.
- Brasil. (2011b). *Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador*. (2ª ed.). Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego.
- Brasil. (2012). *Portaria MTE nº 1.339 DE 15 de agosto de 2012*. Acesso em 15 de março de 2016, disponível em <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-1339-2012.htm>
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Acesso em 28 de agosto de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12852.htm
- Brasil. (2014). *Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz* (9ª ed.). Brasília - DF: Assessoria de Comunicação do Ministério do Trabalho e Emprego.
- Brasil. (2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- Brasil. (2016a). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Acesso em 28 de agosto de 2016, disponível em

- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2016b). *Decreto nº 8.740, de 4 de maio de 2016*. Acesso em 27 de agosto de 2016, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8740.htm#art1
- Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral. (2015). *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Brasília: Presidência da República.
- Cardoso, C. B. (2015). *Vulnerabilidade Juvenil na área metropolitana de Brasília - Construção de um Índice Sintético*. Brasília: CODEPLAN.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação social - Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CODEPLAN. (2003). *Brasília e sua região polarizada - perfil sócio-econômico e demográfico da população - relações entre o Distrito Federal e Entorno*. Acesso em 29 de março de 2016, disponível em http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/Desenvolvimento%20Regional/Brasilia_Regiao_Polarizada.pdf
- CODEPLAN. (2014a). *Pesquisa Distrital por amostra de domicílios- SCIA/Estrutural - PDAD 2013/2014*. Brasília: CODEPLAN.
- CODEPLAN. (2014b). *Pesquisa Distrital por amostra de domicílios - Brasília/Plano Piloto - PDAD/2014*. Brasília: SEPLAN.
- CODEPLAN. (2015). *Pesquisa Distrital por amostra de domicílios - Ceilândia - PDAD 2015*. Brasília: CODEPLAN.
- CODEPLAN. (2016). *Pesquisa Distrital por amostra de domicílios - SCIA/Estrutural - PDAD 2015*. Brasília: CODEPLAN.
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL. (2014). *Panorama Social da América Latina, Síntese, 2014*. Santiago do Chile: Publicação das Nações Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL. (2015). *Panorama Social de América Latina - Documento informativo*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Costanzi, R. N. (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.
- DIEESE. (2012). *A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000*. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE.
- Estivill, J. (2003). *Panorama da luta contra a exclusão social. Conceitos e estratégias*. Portugal: Bureau Internacional do Trabalho - STEP.
- Filgueira, C. H. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes*. Santiago de Chile: CIESU.
- Freire, P., & Nogueira, A. (1993). *Que fazer - Teoria e prática em educação popular* (4ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Freitas, M. V. (2005). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Gacituá-Marió, E.; Woolcock, M. (2005). Uma avaliação da exclusão social e da mobilidade no Breasil. Em E. Gacitua-Mario, & M. Woolcock, *Exclusao social emobilidade no Brasil* (pp. 15-43). Brasilia: Ipea: Banco Mundial.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, F. d., Andrade, K. R., Valverde, D., & Rosa, T. M. (03 de Abril de 2015). ÍNDICE DE OPORTUNIDADE HUMANA (IOH) NO DISTRITO FEDERAL. *Texto para Discussão*.
- Guerra, A., Pochmann, M. & Silva, R. A., (Orgs.). (2015). *Atlas da exclusão social no Brasil - Dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI* (Vol. 2). São Paulo: Cortez.
- Haydt, R. C. (2008). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem* (6ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- IFB. (2013). *Plano de Curso - Formação Inicial e Continuada (FIC) - Jovem Aprendiz – “Auxiliar de Mecânico de Autos”*. Brasília: Instituto Federal de Brasília - Campus Estrutural.
- IFB. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018)*. Brasília: Instituto Federal de Brasília.

- IFB. (2016). *Resolução n.º 021/2016 - Aprova o Regulamento do Programa de Aprendizagem Profissional, Programa Jovem Aprendiz, do Instituto Federal de Brasília - IFB*. Acesso em 28 de agosto de 2016, disponível em http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/RESOLU%C3%87%C3%83O_n%C2%BA%20021-2016_REGULAMENTO%20DO%20PROGRAMA%20JOVEM%20APRENDIZ%20.pdf
- IMB . (2013). *Índice de Vulnerabilidade Juvenil dos Municípios Goianos IVJ - 2010*. Goiânia: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Acesso em 02 de abril de 2016, disponível em http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/TD/TD_10_Vulnerabilidade_Juvenil_na_Area_Metropolitana_de_Brasilia.pdf: http://www.imb.go.gov.br/down/ivj_indice_de_vulnerabilidade_juvenil_dos_municipios_goianos_2010.pdf
- IPEA. (2005). Exclusão social e mobilidade no Brasil. Em M. W. Estanislao Gacitua-Mario (Ed.). Brasília: Ipea: Banco Mundial.
- IPEA. (2013). *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Brasília: Ipea: MTE.
- IPEA. (2014). *Texto para discussão nº 1950*. Brasília: IPEA.
- IPEA. (2015). *Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras*. (M. A. Costa, & B. O. Marguti, Eds.) Brasília: IPEA.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 171-189.
- Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. En publicación: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (2004). Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas. Em D. Krauskopf, S. Balardini, H. W. Abramo, A. Paciello, O. D. León, & E. Rodríguez, *POLITICAS DE JUVENTUD EN LATINOAMERICA: Argentina en perspectiva* (pp. 13-24). Buenos Aires, Argentina: FRIEDRICH EBERT STIFTUNG.
- León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*, pp. 10-18.


- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marra, K., Luz, J., Silva, J., & Gukovas, R. (2015). *Políticas Ativas de Promoção do Trabalho, Emprego e Empreendedorismo no Brasil: ESTRUTURA, INOVAÇÕES E OPORTUNIDADES*. MTE; Banco Mundial.
- MDS. (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS.
- Mendes, J. M., & Tavares, A. O. (2011). Risco, vulnerabilidade social e cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 93, 05-08.
- Organização Internacional do Trabalho. (2012). *A crise do emprego jovem: Tempo de agir*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho.
- Organización Internacional del Trabajo. (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes / Oficina Internacional del Trabajo*. Ginebra: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo. (2016a). *Las mujeres en el trabajo - Tendencias de 2016 (Resumen ejecutivo)*. Ginebra: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo. (2016b). *Perpectivas sociales y del empleo en el mundo - Tendencias 2016: Resumen y tendencias sociales y del empleo en el mundo*. Ginebra: OIT.
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, Vol. 25, pp. 139-165.
- Pappámikail, L. (2011). A adolescência enquanto objecto sociológico: notas sobre um resgate. In Pais, J. M., Bendit, R., Ferreira, V. S. (Orgs.). *Jovens e rumos.*, 81-97.
- PNUD. (2013). *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. Acesso em 26 de março de 2016, disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf
- PNUD. (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 - Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Acesso em 22 de Março de 2016, disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>

- PNUD. (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015 - O Trabalho como Motor do Desenvolvimento Humano*. Acesso em 30 de Março de 2016, disponível em http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf
- Ruiz-Tagle, J. (2001). La exclusión social en el mercado de trabajo: el caso del Mercosur y Chile. Em G. d. Sierra, *Los rostros del Mercosur. El difícil camino de lo comercial a lo societal* (pp. 341 - 360). Buenos Aires: CLACSO.
- Silva, J., Almeida, R., & Strokova, V. (2015.). *Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: uma agenda de competências e empregos*. Washington, DC: World Bank.
- Tedesco, S., & Liberman, F. (2008). O que fazemos quando falamos em Vulnerabilidade? *O Mundo da Saúde*, 32(2), 254-260.
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas. (2010). *Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento*. Brasília: UNFPA.
- UNFPA. (2014). *Situação da População Mundial 2014: O poder de 1,8 bilhão - adolescentes, jovens e a transformação do futuro*. Brasília: UNFPA.
- Vaz, A. C., & Jannuzzi, P. d. (2014). Indicador de pobreza multidimensional como síntese dos efeitos da abordagem multisetorial do Plano Brasil sem Miséria. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, 32-49.
- Ventosa, V. J. (1999). *Intervención Socioeducativa* (2ª ed.). Madrid: Editorial CCS.
- Vidal, J. B. (2010). *El impacto psicológico del desempleo*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Vignoli, J. R. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. *CEPAL – SERIE Población y desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL.

APÊNDICE 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA


ROTEIRO

- ✓ Proceder à habitual caracterização da entrevistadora, do objeto de estudo e da instituição de acolhimento, a culminar com os necessários agradecimentos aos respondentes;
- ✓ Recolher a autorização do participante no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- ✓ Proceder à caracterização do estudante inquirido (nome; idade; turma);
- ✓ Iniciar a entrevista conforme o guião, a seguir.

OBJETIVOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	QUESTÕES
 Investigar informações pessoais gerais do Aprendiz	Formação Escolar/ Profissional	<ul style="list-style-type: none">✓ Onde você estudou o ensino fundamental e o ensino médio?✓ Antes de ingressar no IFB, já tinha realizado outros cursos profissionalizantes? Em quais áreas?✓ Considera que a formação profissional recebida nesses cursos foi adequada? Por quê?


<p>✚ Investigar informações pessoais gerais do Aprendiz</p>	<p>Local de moradia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Onde você reside atualmente? É o mesmo local onde você residia antes de ingressar no IFB? Você poderia me contar um pouco sobre o local onde você mora? ✓ O que você destacaria sobre a cidade onde você mora?
<p>✚ Investigar informações pessoais gerais do Aprendiz</p>	<p>Situação Familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual o seu estado civil? ✓ Tem filhos? Quantos? Eles moram com você?
<p>✚ Investigar aspectos da história de vida do entrevistado antes da realização do curso de aprendizagem e das práticas profissionais.</p>	<p>Mobilização para a aprendizagem profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que o/a motivou a se candidatar para participar do programa jovem aprendiz? Como ficou sabendo? ✓ Como foi a sua entrevista na empresa? O que sugere para outros candidatos? ✓ Quais eram suas expectativas em relação às atividades profissionais que desenvolveria na empresa? E em relação ao curso? Essas expectativas se confirmaram?
<p>✚ Investigar aspectos da história de vida do entrevistado durante a realização do curso de aprendizagem e das práticas profissionais.</p>	<p>Aprendizagem Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando você iniciou o curso de aprendizagem no IFB, quais foram suas primeiras impressões? ✓ Como era sua compreensão do conteúdo ministrado? Teve dificuldades? Identifica o porquê?

- ✓ Conseguia conciliar com facilidade os horários das aulas com o horário das práticas profissionais na empresa?
- ✓ Quando iniciou suas práticas na empresa, quais foram suas primeiras impressões?
- ✓ Como você avalia a relação do que você aprendia, no IFB, com as práticas que realizava na empresa?
- ✓ Como era sua rotina na empresa? O que gostaria de destacar como positivo? E como ponto negativo? Sobre este último ponto, o que você sugeriria?
- ✓ Você chegou a procurar outros trabalhos antes de ser aprendiz? Em quais áreas? E como foi essa experiência?
- ✓ Ainda sobre o período em que você realizou suas práticas na empresa, gostaria de acrescentar algo?
- ✓ O que você passou a fazer e/ou adquirir quando começou a receber sua remuneração como aprendiz?
- ✓ Nesse período, você tinha que ajudar financeiramente em casa?

 **Investigar aspectos da história de vida do entrevistado durante a realização do curso de aprendizagem e das práticas profissionais.**

Condições de vida

-
- ✓ O fato de você ter sido contratado como aprendiz favoreceu mudanças em sua vida? O que você destacaria?
 - ✓ Como você avalia sua condição de vida antes de ser aprendiz? E durante o contrato de aprendizagem?
 - ✓ Quais espaços de cultura, esporte e lazer você frequentava antes de ser aprendiz? Isso mudou pelo fato de você ter sido contratado?
 - ✓ O Programa Jovem Aprendiz contribui para a melhoria das condições de vida dos jovens contratados? O que você destacaria?


 **Investigar aspectos da história de vida do entrevistado, após o término do curso e do contrato de aprendizagem.**

Situação Profissional

✓ Ao terminar o seu contrato de aprendizagem, sua contratação foi efetivada pela empresa?

SE SIM, o que contribuiu para que você tivesse sua contratação efetivada?

SE NÃO, o que você avalia ter contribuído para que sua contratação não fosse efetivada?

 **Investigar aspectos da história de vida do entrevistado, após o término do curso e do contrato de aprendizagem.**

Expectativas de vida

✓ Você acha que a experiência profissional adquirida pelos jovens, ao participarem do Programa, contribuirá para que tenham sua contratação efetivada por uma empresa? Por quê?

✓ Quais são suas expectativas em relação à sua formação, condições de vida e profissão?

✓ Qual mensagem gostaria de deixar registrada sobre o Programa Jovem Aprendiz?

Agradeço muito pelo seu tempo e pelo seu relato sobre vários aspectos da sua vida compartilhados, hoje, conosco. Desejo sucessos em seu percurso de vida! Esperamos que esta entrevista possa contribuir com o aprimoramento do Programa Jovem Aprendiz.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) ex-aluno (a),

Como estudante do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, ministrado pelo Instituto Politécnico de Santarém-IPS, Portugal, pretendo elaborar um trabalho dissertativo cujo o objetivo é analisar o impacto do Programa de Aprendizagem Profissional (Jovem Aprendiz), ofertado pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Estrutural*, na inclusão social e profissional de jovens aprendizes.

Nesse sentido, gostaríamos de contar com a sua participação numa entrevista em que você pudesse nos contar um pouco da sua história de vida antes de estudar no IFB, na condição de aprendiz, durante a aprendizagem profissional e depois do término do contrato de aprendizagem.

Por se tratar de uma entrevista oral é desejável procedermos com a gravação desta entrevista, por meio de equipamento de áudio. Essa gravação poderá ser interrompida, em qualquer momento, se assim o desejar. Os relatos gravados durante a entrevista serão confidenciais e, quando utilizados para fins do trabalho especificado anteriormente, as fontes serão preservadas.

Dessa forma, gostaríamos de saber se concorda em participar voluntariamente desta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Atenciosamente,

Brasília, ____/____/_____.

Priscila de Fátima Silva

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome do participante

Local e data

Assinatura do participante

ANEXO 1 – REGULAMENTAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE APRENDIZES

ANEXO 1 – REGULAMENTAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE APRENDIZES



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.598, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Título III, Capítulo IV, Seção IV, do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, e no Livro I, Título II, Capítulo V, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, DECRETA:

Art. 1º Nas relações jurídicas pertinentes à contratação de aprendizes, será observado o disposto neste Decreto.

CAPÍTULO I DO APRENDIZ

Art. 2º Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do [art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.](#)

Parágrafo único. A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

CAPÍTULO II DO CONTRATO DE APRENDIZAGEM

Art. 3º Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

Parágrafo único. Para fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

Art. 4º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Art. 5º O descumprimento das disposições legais e regulamentares importará a nulidade do contrato de aprendizagem, nos termos do [art. 9º da CLT](#), estabelecendo-se o vínculo empregatício diretamente com o empregador responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica, quanto ao vínculo, a pessoa jurídica de direito público.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL E DAS ENTIDADES QUALIFICADAS EM FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL MÉTODICA

Seção I

Da Formação Técnico-Profissional

Art. 6º Entendem-se por formação técnico-profissional metódica para os efeitos do contrato de aprendizagem as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A formação técnico-profissional metódica de que trata o caput deste artigo realiza-se por programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica definidas no art. 8º deste Decreto.

Art. 7º A formação técnico-profissional do aprendiz obedecerá aos seguintes princípios:

- I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental;
- II - horário especial para o exercício das atividades; e
- III - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Parágrafo único. Ao aprendiz com idade inferior a dezoito anos é assegurado o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Seção II

Das Entidades Qualificadas em Formação Técnico-Profissional Metódica

Art. 8º Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica:

I - os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados:

- a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI;
- b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC;
- c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR;
- d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e
- e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP;

II - as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas; e

III - as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 1º As entidades mencionadas nos incisos deste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.

§ 2º O Ministério do Trabalho e Emprego editará, ouvido o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso III.

CAPÍTULO IV

Seção I

Da Obrigatoriedade da Contratação de Aprendizizes

Art. 9º Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

§ 1º No cálculo da percentagem de que trata o caput deste artigo, as frações de unidade darão lugar à admissão de um aprendiz.

§ 2º Entende-se por estabelecimento todo complexo de bens organizado para o exercício de atividade econômica ou social do empregador, que se submeta ao regime da CLT.

Art. 10. Para a definição das funções que demandem formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

§ 1º Ficam excluídas da definição do caput deste artigo as funções que demandem, para o seu exercício, habilitação profissional de nível técnico ou superior, ou, ainda, as funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança, nos termos do [inciso II](#) e do [parágrafo único do art. 62](#) e do [§ 2º do art. 224 da CLT](#).

§ 2º Deverão ser incluídas na base de cálculo todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos.

Art. 11. A contratação de aprendizes deverá atender, prioritariamente, aos adolescentes entre quatorze e dezoito anos, exceto quando:

- I - as atividades práticas da aprendizagem ocorrerem no interior do estabelecimento, sujeitando os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade, sem que se possa elidir o risco ou realizá-las integralmente em ambiente simulado;
- II - a lei exigir, para o desempenho das atividades práticas, licença ou autorização vedada para pessoa com idade inferior a dezoito anos; e
- III - a natureza das atividades práticas for incompatível com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes aprendizes.

Parágrafo único. A aprendizagem para as atividades relacionadas nos incisos deste artigo deverá ser ministrada para jovens de dezoito a vinte e quatro anos.

Art. 12. Ficam excluídos da base de cálculo de que trata o caput do art. 9º deste Decreto os empregados que executem os serviços prestados sob o regime de trabalho temporário, instituído pela [Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1973](#), bem como os aprendizes já contratados.

Parágrafo único. No caso de empresas que prestem serviços especializados para terceiros, independentemente do local onde sejam executados, os empregados serão incluídos na base de cálculo da prestadora, exclusivamente.

Art. 13. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica previstas no art 8º.

Parágrafo único. A insuficiência de cursos ou vagas a que se refere o caput será verificada pela inspeção do trabalho.

Art. 14. Ficam dispensadas da contratação de aprendizes:

- I - as microempresas e as empresas de pequeno porte; e
- II - as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional.

Seção II

Das Espécies de Contratação do Aprendiz

Art. 15. A contratação do aprendiz deverá ser efetivada diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem ou, supletivamente, pelas entidades sem fins lucrativos mencionadas no inciso III do art. 8º deste Decreto.

§ 1º Na hipótese de contratação de aprendiz diretamente pelo estabelecimento que se obrigue ao cumprimento da cota de aprendizagem, este assumirá a condição de empregador, devendo inscrever o aprendiz em programa de aprendizagem a ser ministrado pelas entidades indicadas no art. 8º deste Decreto.

§ 2º A contratação de aprendiz por intermédio de entidade sem fins lucrativos, para efeito de cumprimento da obrigação estabelecida no caput do art. 9º, somente deverá ser formalizada após a celebração de contrato entre o estabelecimento e a entidade sem fins lucrativos, no qual, dentre outras obrigações recíprocas, se estabelecerá as seguintes:

I - a entidade sem fins lucrativos, simultaneamente ao desenvolvimento do programa de aprendizagem, assume a condição de empregador, com todos os ônus dela decorrentes, assinando a Carteira de Trabalho e Previdência Social do aprendiz e anotando, no espaço destinado às anotações gerais, a informação de que o específico contrato de trabalho decorre de contrato firmado com determinado estabelecimento para efeito do cumprimento de sua cota de aprendizagem
; e

II - o estabelecimento assume a obrigação de proporcionar ao aprendiz a experiência prática da formação técnico-profissional metódica a que este será submetido.

Art. 16. A contratação de aprendizes por empresas públicas e sociedades de economia mista dar-se-á de forma direta, nos termos do § 1º do art. 15, hipótese em que será realizado processo seletivo mediante edital, ou nos termos do § 2º daquele artigo.

Parágrafo único. A contratação de aprendizes por órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional observará regulamento específico, não se aplicando o disposto neste Decreto.

CAPÍTULO V

DOS DIREITOS TRABALHISTAS E OBRIGAÇÕES ACESSÓRIAS

Seção I

Da Remuneração

Art. 17. Ao aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora.

Parágrafo único. Entende-se por condição mais favorável aquela fixada no contrato de aprendizagem ou prevista em convenção ou acordo coletivo de trabalho, onde se especifique o salário mais favorável ao aprendiz, bem como o piso regional de que trata a [Lei Complementar nº 103, de 14 de julho de 2000](#).

Seção II

Da Jornada

Art. 18. A duração do trabalho do aprendiz não excederá seis horas diárias.

§ 1º O limite previsto no caput deste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tenham concluído o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

§ 2º A jornada semanal do aprendiz, inferior a vinte e cinco horas, não caracteriza trabalho em tempo parcial de que trata o [art. 58-A da CLT](#).

Art. 19. São vedadas a prorrogação e a compensação de jornada.

Art. 20. A jornada do aprendiz compreende as horas destinadas às atividades teóricas e práticas, simultâneas ou não, cabendo à entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica fixá-las no plano do curso.

Art. 21. Quando o menor de dezoito anos for empregado em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho em cada um serão totalizadas.

Parágrafo único. Na fixação da jornada de trabalho do aprendiz menor de dezoito anos, a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica levará em conta os direitos assegurados na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#).

Seção III

Das Atividades Teóricas e Práticas

Art. 22. As aulas teóricas do programa de aprendizagem devem ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino, e com meios didáticos apropriados.

§ 1º As aulas teóricas podem se dar sob a forma de aulas demonstrativas no ambiente de trabalho, hipótese em que é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados.

§ 2º É vedado ao responsável pelo cumprimento da cota de aprendizagem cometer ao aprendiz atividades diversas daquelas previstas no programa de aprendizagem.

Art. 23. As aulas práticas podem ocorrer na própria entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica ou no estabelecimento contratante ou concedente da experiência prática do aprendiz.

§ 1º Na hipótese de o ensino prático ocorrer no estabelecimento, será formalmente designado pela empresa, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, um empregado monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, em conformidade com o programa de aprendizagem.

§ 2º A entidade responsável pelo programa de aprendizagem fornecerá aos empregadores e ao Ministério do Trabalho e Emprego, quando solicitado, cópia do projeto pedagógico do programa.

§ 3º Para os fins da experiência prática segundo a organização curricular do programa de aprendizagem, o empregador que mantenha mais de um estabelecimento em um mesmo município poderá centralizar as atividades práticas correspondentes em um único estabelecimento.

§ 4º Nenhuma atividade prática poderá ser desenvolvida no estabelecimento em desacordo com as disposições do programa de aprendizagem.

Art. 23-A. O estabelecimento contratante cujas peculiaridades da atividade ou dos locais de trabalho constituam embaraço à realização das aulas práticas, além de poderem ministrá-las exclusivamente nas entidades qualificadas em formação técnico profissional, poderão requerer junto à respectiva unidade descentralizada do Ministério do Trabalho e Previdência Social a assinatura de termo de compromisso para o cumprimento da cota em entidade concedente da experiência prática do aprendiz. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

§ 1º Caberá ao Ministério do Trabalho e Previdência Social definir: [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

I - os setores da economia em que a aula prática poderá se dar nas entidades concedentes; e [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

II - o processamento do pedido de assinatura de termo de compromisso. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

§ 2º Consideram-se entidades concedentes da experiência prática do aprendiz: [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

I - órgãos públicos; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

II - organizações da sociedade civil, nos termos do [art. 2º da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014](#); e [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

III - unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

§ 3º Firmado o termo de compromisso com o Ministério do Trabalho e Previdência Social, o estabelecimento contratante e a entidade qualificada por ele já contratada deverão firmar conjuntamente parceria com uma das entidades concedentes para a realização das aulas práticas. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

§ 4º Caberá à entidade qualificada o acompanhamento pedagógico da etapa prática. [\(Incluído pelo Decreto nº](#)

[8.740, de 2016\)](#)

§ 5º A seleção de aprendizes será realizada a partir do cadastro público de emprego, disponível no portal eletrônico Mais Emprego e deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como: [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

I - adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

II - jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

III - jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

IV - jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

V - jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

VI - jovens e adolescentes com deficiência; [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

VII - jovens e adolescentes matriculados na rede pública de ensino, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

VIII - jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído na rede pública. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

§ 6º Os percentuais a serem cumpridos na forma alternativa e no sistema regular deverão constar do termo de compromisso firmado com o Ministério do Trabalho e Previdência Social, com vistas ao adimplemento integral da cota de aprendizagem, observados, em todos os casos, os limites previstos na Seção IV do Capítulo IV do Título III do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho e a contratação do percentual mínimo no sistema regular, [\(Incluído pelo Decreto nº 8.740, de 2016\)](#)

Seção IV

Do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

Art. 24. Nos contratos de aprendizagem, aplicam-se as disposições da [Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990](#). Parágrafo único. A Contribuição ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço corresponderá a dois por cento da remuneração paga ou devida, no mês anterior, ao aprendiz.

Seção V

Das Férias

Art. 25. As férias do aprendiz devem coincidir, preferencialmente, com as férias escolares, sendo vedado ao empregador fixar período diverso daquele definido no programa de aprendizagem.

Seção VI

Dos Efeitos dos Instrumentos Coletivos de Trabalho

Art. 26. As convenções e acordos coletivos apenas estendem suas cláusulas sociais ao aprendiz quando expressamente previsto e desde que não excluam ou reduzam o alcance dos dispositivos tutelares que lhes são aplicáveis.

Seção VII

Do Vale-Transporte

Art. 27. É assegurado ao aprendiz o direito ao benefício da [Lei nº 7.418, de 16 de dezembro de 1985](#), que institui o vale-transporte.

Seção VIII

Das Hipóteses de Extinção e Rescisão do Contrato de Aprendizagem

Art. 28. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar vinte e quatro anos, exceto na hipótese de aprendiz deficiente, ou, ainda antecipadamente, nas seguintes hipóteses: I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;

II - falta disciplinar grave;

III - ausência injustificada à escola que implique perda

do ano letivo; e IV - a pedido do aprendiz.

Parágrafo único. Nos casos de extinção ou rescisão do contrato de aprendizagem, o empregador deverá contratar novo aprendiz, nos termos deste Decreto, sob pena de infração ao disposto no [art. 429 da CLT](#).

Art. 29. Para efeito das hipóteses descritas nos incisos do art. 28 deste Decreto, serão observadas as seguintes disposições:

I - o desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz referente às atividades do programa de aprendizagem será caracterizado mediante laudo de avaliação elaborado pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica;

II - a falta disciplinar grave caracteriza-se por quaisquer das hipóteses descritas no [art. 482 da CLT](#); e

III - a ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo será caracterizada por meio de declaração da instituição de ensino.

Art. 30. Não se aplica o disposto nos [arts. 479 e 480 da CLT](#) às hipóteses de extinção do contrato mencionadas nos incisos do art. 28 deste Decreto.

CAPÍTULO VI

DO CERTIFICADO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM

Art. 31. Aos aprendizes que concluírem os programas de aprendizagem com aproveitamento, será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional.

Parágrafo único. O certificado de qualificação profissional deverá enunciar o título e o perfil profissional para a ocupação na qual o aprendiz foi qualificado.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32. Compete ao Ministério do Trabalho e Emprego organizar cadastro nacional das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica e disciplinar a compatibilidade entre o conteúdo e a duração do programa de aprendizagem, com vistas a garantir a qualidade técnico-profissional.

Art. 33. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 34. Revoga-se o [Decreto nº 31.546, de 6 de outubro de 1952](#).

Brasília, 1º de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Marinho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.12.2005

ANEXO 2 – ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA IFB-MTE

(A)

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA OBJETIVANDO O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM 2010.

O **MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO**, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco “F”, Brasília, DF, CEP n.º 70049-900, CNPJ n.º 37.115.367/0001-60, neste ato representado pelo Ministro de Estado, Carlos Roberto Lupi, portador do CPF/MF sob o n.º 434.259.097-20 e da CI n.º 03628902-3, expedida pela Secretaria de Estado da Polícia Civil – Instituto de Identificação Felix Pacheco, doravante denominado MTE e **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**, com sede na SEPN 504, Ed. Ana Carolina, Bloco A, 3º andar, Brasília - DF CEP: 70.730-521, neste ato representado pelo Reitor, ALÉSSIO TRINDADE DE BARROS, portador do CPF/MF sob o n.º 601.796.274.49 e da CI n.º 1.146.368, expedida pela SSP/PB, doravante denominado IFB resolvem celebrar o presente Acordo de Cooperação Técnica, sujeitando-se os partícipes às disposições do Decreto-Lei n.º 5.452/1943 (Consolidação das Leis do Trabalho), art. 60 da Lei n.º 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei n.º 10.097/2000, Decreto n.º 5.598/2005, Lei n.º 9.394/1996, Decreto n.º 5.154/2004 e Lei n.º 11.892/2008, e alterações posteriores, no que couberem, conforme as cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente ACORDO tem por objeto o estabelecimento de cooperação entre o MTE e o IFB visando integrar o instituto da aprendizagem profissional à política de educação profissional e tecnológica capitaneada pelo Ministério da Educação, com o objetivo de promover a inclusão laboral do segmento populacional beneficiário da Lei n.º 10.097/2000, na perspectiva de desenvolvimento social e econômico do Distrito Federal e região do entorno.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA EXECUÇÃO

Para os fins deste Acordo e com respaldo na legislação referenciada em seu preâmbulo serão elaborados pelo IFB cursos de formação inicial e continuada - FIC e/ou em Cursos Técnicos de nível médio, que venham a integrar programas pilotos de aprendizagem profissional a serem desenvolvidos em parceria com empresas cujos estabelecimentos estejam localizados no âmbito de atuação do IFB, durante o exercício de 2010.

Parágrafo Primeiro. Os programas serão concebidos para operacionalização no sistema dual, isto é, com carga horária destinada ao desenvolvimento de teoria-prática em sala de aula e atividades práticas na empresa contratante.

Parágrafo Segundo. Os cursos serão ofertados de forma a atender a demanda local por formação de mão-de-obra nos diversos setores da economia do Distrito Federal e entorno, considerando a vocação de formação profissional dos Campi do IFB em sua área de atuação, com o objetivo de ampliar as chances de efetivação dos contratos após o período da aprendizagem.

Parágrafo terceiro. O público prioritário para seleção e atendimento em cursos técnicos de nível médio deverá ser o adolescente/jovem com idade máxima de 22 anos e seis meses incompletos que tenha concluído o ensino médio como aluno regular ou egresso da Educação de Jovens e Adultos, para quem será ofertado cursos de FIC.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DO MTE

- a) Disponibilizar ao IFB os dados do potencial de cotas por atividade econômica nos territórios de atuação do mesmo, oriundos da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) e do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados).
- b) Auxiliar a divulgação das vagas em conjunto com o IFB do período de matrículas disponíveis nos Campi do IFB.
- c) Monitorar o desenvolvimento dos programas de aprendizagem nas empresas parceiras que estejam vinculadas aos cursos ofertados pelo IFB.

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES DO IFB

- a) Reelaborar e/ou criar novos cursos adequados às exigências legais que regulamentam a aprendizagem profissional.
- b) Cadastrar os aprendizes no Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional, informando o CNPJ da empresa contratante.
- c) O período de oferta dos cursos deverá ser informado ao MTE através de documento próprio a ser definido entre o IFB e o MTE para garantir o monitoramento por parte do MTE do cumprimento na empresa das normas de aprendizagem.

CLÁUSULA QUINTA - DA OPERACIONALIZAÇÃO

- a) O(s) projeto (s) pilotos deverão ser iniciados obedecendo o período letivo de funcionamento do IFB de acordo com o calendário escolar de cada Campus ofertante.
- b) Os cursos deverão ser oferecidos em 2010 por se tratar de um piloto conforme caput da CLÁUSULA SEGUNDA - DA EXECUÇÃO.

CLÁUSULA SEXTA - DOS RECURSOS

O presente Acordo de Cooperação Técnica não gerará obrigações de natureza financeira para quaisquer dos Partícipes, que se comprometem a arcar, respectivamente, com eventuais custos que advierem de sua execução. O instrumento submete-se às disposições do art. 116 da Lei 8.666, de 21 de junho de 1993 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos), sendo seu §1º ser observado, no que couber.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA ALTERAÇÃO, DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

O presente Acordo de Cooperação Técnica poderá ser alterado por meio de termo aditivo, denunciado pelos Partícipes, mediante notificação prévia, com antecedência de trinta dias, ou rescindido por descumprimento de quaisquer de suas cláusulas ou por força de norma que o torne inexecutável.



CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA

O presente Acordo de Cooperação Técnica terá vigência até 31 de dezembro de 2010 podendo ser prorrogado mediante termo aditivo.

CLÁUSULA NONA - DA DIVULGAÇÃO

Caso qualquer dos Partícipes queira utilizar a logomarca, nome ou informações da outra instituição para divulgação, deverá solicitar autorização, por escrito, para uso de suas respectivas logomarcas e informações.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO

O MTE tomará as providências necessárias para a publicação do extrato deste Acordo, até o quinto dia útil do mês seguinte ao da sua assinatura, no Diário Oficial da União.

CLÁUSULA DECIMA PRIMEIRA – SOLUÇÃO DAS CONTROVÉRSIAS

Eventuais controvérsias decorrentes do Presente Acordo de Cooperação Técnica serão resolvidas pela Câmara de conciliação e Arbitragem da Administração Federal – CCAF, conforme Portaria AGU nº 1.281, de 27 de setembro de 2007.

Brasília, 15 de dezembro de 2009.


CARLOS ROBERTO LUPI
Ministro de Estado do Trabalho e Emprego


ALESSIO TRINDADE DE BARROS
Reitor do Instituto Federal de Brasília

Testemunhas:

Nome:
RG:
CPF:

Nome:
RG:
CPF:

