



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO: UM ESTUDO SOBRE O
PROGRAMA ESCOLA DE FÁBRICA NO MUNICÍPIO DE
TRÊS DE MAIO / RS

Paulo Renato Manetzeder Aires

Brasília, março de 2007.

PAULO RENATO MANETZEDER AIRES

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO: UM ESTUDO SOBRE O
PROGRAMA ESCOLA DE FÁBRICA NO MUNICÍPIO DE
TRÊS DE MAIO / RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho

Brasília - DF, março de 2007.

PAULO RENATO MANETZEDER AIRES

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO: UM ESTUDO SOBRE O
PROGRAMA ESCOLA DE FÁBRICA NO MUNICÍPIO DE
TRÊS DE MAIO / RS**

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho
Universidade de Brasília – UnB
Orientadora

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo
Universidade de Brasília - UnB
Examinadora Interna

Dedicatória

Aos meus pais que, por certo, a mim transmitiram valores.

À minha querida esposa Adriana, pela compreensão e força durante o período de realização deste estudo.

À minha filha Juliana, a qual neste momento peço desculpas por não ter podido participar, nos últimos dois anos, de todas as atividades as quais havia sido convidado.

A vocês dedico todo meu esforço.

AGRADECIMENTOS

Ingressar em um Programa de Mestrado em instituição de altíssimo prestígio e, posteriormente, elaborar e desenvolver uma dissertação de mestrado é uma tarefa extremamente desgastante, tanto física quanto emocionalmente. Por isso, agradeço primeiro a Deus pela conquista.

À minha orientadora, professora Olgamir Francisco de Carvalho, pela acolhida, compreensão e apoio durante todo o trabalho, mas principalmente por ter despertado em mim o gosto pela pesquisa.

Aos professores Jorge Luis da Cunha e Regina Vinhaes Gracindo, por aceitarem o convite em participar da comissão examinadora deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós - Graduação Erasto Fortes Mendonça, Regina Vinhaes Gracindo, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Eda Castro Lucas de Souza, com que tive o privilégio de ter trabalhado e que, agora, trago dentro de mim um pouco de cada um deles.

Ao professor da UFSM Jorge Luis da Cunha, pelo estímulo, força e pelas "conversas científicas".

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília Juliane Emília Pelles Marques, pela acolhida, pela serenidade e pelo profissionalismo demonstrado.

À funcionária Ana Paula Costa, pelo carinho, pela amizade, pela disponibilidade e presteza.

À SETREM, Prefeitura Municipal de Três de Maio e empresas, pelas informações prestadas e autorização para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos Sávio Adriano David e Mauro Alberto Nüske, que atuaram como colaboradores nesta pesquisa, pelo auxílio e presteza.

RESUMO

Este estudo investigou a relação entre os cursos de formação profissional promovidos pela unidade gestora SETREM, no município de Três de Maio/RS, e o ingresso ou a permanência dos jovens participantes do projeto Escola de Fábrica nos respectivos setores produtivos. O referencial teórico estudado contemplou aspectos das implicações da Política Neoliberal sobre a economia, sobre a política e sobre a sociedade; aspectos da educação profissional no Brasil, além da Lei 11.180 que instituiu o Projeto Escola de Fábrica; a categoria trabalho e as políticas sociais (de trabalho) no Brasil; bem como, o desemprego juvenil. Com base no referencial, o estudo procurou identificar as características sócio econômicas e o perfil profissional dos envolvidos, o significado do Projeto para o Município, o trabalho dos professores no Projeto, as condições para permanência no Projeto, as competências desenvolvidas - percepção dos professores e estudantes - e os requisitos de acesso ao emprego na empresa. Além disso, realizou-se análise comparativa entre as competências desenvolvidas e as requeridas. A pesquisa realizada é caracterizada como pesquisa qualitativa, tendo sido utilizadas algumas técnicas da pesquisa quantitativa. Entre as entrevistas realizadas e os questionários aplicados obteve-se um total de onze professores, oitenta e um estudantes e vinte empresas. Para a análise dos resultados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Os resultados encontrados revelam que, apesar de forte comprometimento dos professores, alguns não possuíam conhecimento sobre prática pedagógica, o que, aliado a outros fatores, repercutiu nos aspectos relacionados à permanência no Projeto. Os resultados também mostram, em relação às competências, que há forte convergência em relação aos requisitos de acesso ao emprego com o que foi desenvolvido nos cursos. Contudo, principalmente ao que se refere ao ingresso no mercado de trabalho, fica evidente o indicativo da necessidade de um maior desenvolvimento econômico.

Palavras- chave: mudanças no mundo do trabalho, Escola de Fábrica, formação profissional, emprego, juventude.

ABSTRACT

This research is a study about the relationship among the professional formation courses promoted by SETREM, in the town of Três de Maio/RS, and the joining or the permanence of youth participants at Factory School Project in their respective productive sections. The theoretical referential contemplated aspects of the Neoliberal Policy implications on economy, on politics and on society; aspects of the professional education in Brazil, as well as the Law 11.180, that constituted the Factory School Project; the job category and the social policy (of job) in Brazil; as well as, the youthful unemployment. Based on the referential, the study intended to identify social and economical characteristics and the professional profile of engaged people, the meaning of the Project for the town, the teachers' work at the Project, the conditions to stay at the Project, the developed competences - the teachers and students' perception - and the requirements to get the job on the company. Moreover, a comparative analysis between the developed and the required abilities was done. The research is a qualitative study, which had been using some techniques of the quantitative study. From the accomplished interviews and the applied questionnaires, a total of eleven teachers, eighty-one students and twenty companies were reached. For the analysis of the results, it was used the technique of subject analysis. The found results reveal that, in spite of the teachers had had a hard compromise, some of them didn't have pedagogic practice knowledge, which joined to other factors, reflected on aspects related to the permanence at the Project. The results also showed, according to the competence, that there is a hard convergence of the requirements to a job and which was developed on the courses. However, to join to the work world, it's evident that a larger economical development is needed.

Key Words: changes on the job world, Factory School, professional information, job, youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Categorias de análise	97
Quadro 02: Percepção dos professores sobre qual dos elementos foram priorizados para a organização das suas aulas	119
Quadro 03: Percepção dos estudantes sobre o modo em que as competências foram desenvolvidas durante o curso	127
Quadro 04: Percepção dos professores sobre o nível em que as competências foram mais desenvolvidas durante as aulas	129
Quadro 05: Percepção das empresas sobre quais as competências que mais deveriam ser desenvolvidas durante o curso	135
Quadro 06: Identifica os requisitos mais exigidos pelas empresas na hora da contratação	136
Quadro 07: Identifica, para as empresas, em que nível os aspectos comportamentais devem ser mais desenvolvidos nos cursos do Projeto “Escola de Fábrica”	137
Quadro 08: Comparativo entre o que foi desenvolvido (percepção dos professores e estudantes) e as exigências requeridas pelas empresas.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Valores das privatizações realizadas em empresas Estaduais e Federais entre os anos de 1991 a 2002	26
Figura 02: Distribuição das privatizações por ramos de atividade	26
Figura 03: Evolução da taxa de desemprego por nível de escolaridade no Brasil – 1992 e 2002.....	68
Figura 04: Questiona sobre a Idade dos Estudantes	101
Figura 05: Questiona sobre a Escolaridade dos Estudantes	101
Figura 06: Questiona sobre a Idade dos Estudantes Desistentes	102
Figura 07: Questiona sobre a Escolaridade dos Estudantes Desistentes	102
Figura 08: Questiona sobre o Nível de Escolaridade do Professor	104
Figura 09: Questiona sobre o tempo em que atua na SETREM.....	104
Figura 10: Questiona sobre o quantitativo de meses/anos que o profissional é professor.....	105
Figura 11: Questiona sobre o papel do professor como agente de transformação da realidade.....	107
Figura 12: Questiona ao professor sobre o papel da escola na sociedade	108
Figura 13: Questiona se o estudante recebeu uniforme durante o projeto	120
Figura 14: Questiona se o estudante (desistente) recebeu uniforme durante o projeto	120
Figura 15: Questiona se o estudante recebeu auxílio-transporte durante o projeto.....	121
Figura 16: Questiona se o estudante (desistente) recebeu auxílio-transporte durante o projeto	121
Figura 17: Questiona se o estudante recebeu alimentação durante o projeto	122
Figura 18: Questiona se o estudante (desistente) recebeu alimentação durante o projeto	122

Figura 19: Questiona se o estudante recebeu material didático durante o projeto	122
Figura 20: Questiona se o estudante (desistente) recebeu material didático durante o projeto	122
Figura 21: Questiona se o estudante recebeu com regularidade a bolsa-auxílio durante o projeto	123
Figura 22: Questiona se o estudante (desistente) recebeu com regularidade a bolsa-auxílio durante o projeto	123
Figura 23: Questiona sobre a percepção das empresas em relação aos objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”	132
Figura 24: Questiona às empresas sobre o trabalho no Brasil.....	132
Figura 25: Questiona sobre as atividades que o estudante deve desenvolver para o setor produtivo a qual sua empresa está inserida.....	133
Figura 26: Questiona sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso consideradas mais apropriadas para a sociedade	133
Figura 27: Questiona sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso e que sejam mais apropriadas para a empresa.....	133

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Ofício de apresentação do pesquisador à Instituição Gestora e/ou à Empresa.	160
APÊNDICE B - Quadro utilizado para orientar o trabalho de permanência no campo / observação que visa coleta de dados sobre alunos, turmas e professores.....	161
APÊNDICE C - Questionário utilizado na coleta de dados com alunos.	163
APÊNDICE D - Questionário usado na coleta de dados com os professores	170
APÊNDICE E - Questionário utilizado na coleta de dados na empresa (RH)	176
APÊNDICE F - Questionário utilizado na coleta de dados com alunos desistentes	184
APÊNDICE G - Guia de entrevistas realizada com os professores	191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ECONOMIA, NA POLÍTICA E NA SOCIEDADE	22
1.1 - A situação brasileira inserida no contexto da doutrina política-econômica neoliberal.....	25
1.2 - O poder dos grandes grupos econômicos frente aos Estados Nacionais	29
1.3 - O desenvolvimento tecnológico que também traz o desemprego em um contexto neoliberal	35
1.4 - As transformações provocadas pelo novo paradigma produtivo sobre o trabalho	40
1.5 - O papel social da Educação.....	43
1.6 – Aspectos da Educação Profissional no Brasil e a Lei 11.180 (que institui o Projeto “Escola de Fábrica”).....	45
1.7 - A categoria Trabalho e as Políticas Sociais (de Trabalho) no Brasil.....	52
CAPÍTULO 2: O DESEMPREGO JUVENIL	58
2.1 - Desemprego: o que há por trás disso?	58
2.2 - Juventude: uma categoria que se transforma.....	60
2.3 - Uma problemática juvenil: o desemprego	64
2.4 - Estar desempregado: um problema individual ou coletivo?.....	69
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	75
3.1 - Situando o Estudo Pretendido e o Projeto “Escola de Fábrica”	75
3.2 - Tipo de Pesquisa	80
3.3 - Universo da Pesquisa	82
3.4 - Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	82
3.5 - Procedimentos de Coleta de Dados	87
3.6 - Análise dos Dados.....	94
3.7 - Limitações do Estudo	98
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA PESQUISA - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	100
4.1 - Os cursos do Projeto "Escola de Fábrica" no município de Três de Maio	100
4.1.1 - Características sócio-econômicas dos estudantes.....	101
4.1.2 - Perfil e qualificação profissional dos professores	104
4.1.3 - O Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio.....	109
4.1.4 - O trabalho dos professores no Projeto.....	114
4.1.5 - Condições para a permanência no Projeto.....	119

4.2 - As competências desenvolvidas nos cursos	125
4.2.1 - Percepção dos estudantes em relação às competências desenvolvidas.....	125
4.2.2 - Percepção dos professores em relação às competências desenvolvidas	128
4.3 - Os requisitos de acesso ao emprego na empresa	131
4.3.1 - A questão das competências e dos aspectos comportamentais, dentre os requisitos de acesso exigidos	131
4.4 - As exigências requeridas pelas empresas e o desenvolvido no curso.....	139
4.4.1 - Comparação entre os aspectos comportamentais e competências desenvolvidas e requeridas	140
4.5 - O ingresso e a permanência dos estudantes no mercado de trabalho	144
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	149
5.1 - Recomendações para estudos futuros.....	152
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO

Assim, tacitamente ameaçados, estamos imobilizados dentro de espaços sociais condenados, locais anacrônicos que se autodestroem, mas onde temos o estranho e apaixonado desejo de permanecer, enquanto o futuro se organiza, debaixo de nossos olhos, em função de nossa ausência já programada de maneira mais ou menos consciente.

Fazemos tudo neste mundo para ignorar isso. Tudo, menos perceber esse afastamento cada vez mais sistemático, essa expulsão para dentro de um sistema que se desintegra, enquanto se instala uma era contemporânea que não está em sincronia conosco. Tudo, menos registrar o hiato instaurado entre uma economia de mercado, transformada em propriedade exclusiva deste mundo e os habitantes deste mundo, em prisioneiros de sua geografia. Tudo, menos considerar real essa solução de continuidade, tanto mais que dirigentes e estrategistas do novo regime (que não é declarado) nos endereçam, por intermédio da classe política, alguns de discursos que ainda respondem aos nossos códigos e cuja redundância nos embala, nos tranqüiliza. (FORRESTER, 1997, p.135)

Com a crise do mundo capitalista ocorrida no início da década de 70, em que grande parte do bloco capitalista (EUA, Japão, Alemanha, Inglaterra etc) enfrentava uma longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, as idéias neoliberais nascidas após a II Grande Guerra encontram solo fértil para prosperar.

O neoliberalismo nasceu imediatamente após a Grande Guerra, representando uma reação teórica e política contra o estado intervencionista e de bem-estar. Em suas origens, a política neoliberal relacionava o comprometimento das bases de acumulação capitalista com, segundo eles, o excessivo poder dos sindicatos, com suas pressões reivindicativas sobre salários e sobre a ampliação dos gastos sociais por parte do Estado.

Segundo seus ideólogos, a exemplo, Hayek, Karl Popper e Milton Friedman, esses dois processos destruiriam os níveis necessários de lucros das empresas e desencadeariam processos inflacionários, provocando enorme comprometimento para as economias de mercado. Neste sentido, algumas reformas seriam necessárias para o enfraquecimento dos mesmos: redução dos impostos sobre rendimentos (reforma fiscal); contenção dos gastos com o bem-estar; e a restauração de uma taxa "natural" de desemprego, esta última reduzindo o poder de negociação, de barganha dos sindicatos. Para a materialização dos cortes com os gastos sociais, incluía-se, na pauta, um amplo programa de privatização.

Entretanto, a reanimação do capitalismo avançado mundial não ocorre. A recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos, pois o programa neoliberal havia criado condições mais propícias para a especulação financeira.

No final da década de 80, com a queda do muro de Berlim, o temário político ganha espaço sobre o econômico, o que acaba por realimentar, de forma impressionante, a vitalidade do projeto neoliberal. Na perspectiva econômica havia ocorrido um grande aumento da dívida pública nos países centrais, mesmo com a diminuição dos gastos de Estado de bem-estar, (fruto do aumento dos gastos sociais com o desemprego).

Especificamente no Brasil, com o Presidente Collor, há uma associação entre "marajás" e Estado desperdiçador, ineficiente, imoral.

Assim, a ofensiva neoliberal prossegue, em especial nos oito anos do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) que, com reduções com gastos sociais e intenso processo de privatização, aumenta os índices de desemprego e reduz o poder de luta sindical.

Para Dourado e Catani (1999), a reforma de Estado, implementada nos anos 90, sobretudo na gestão Fernando Henrique Cardoso, coaduna-se aos preceitos neoliberais, estruturada com base em novos processos de regulação e gestão centradas na defesa da minimização do papel de Estado no tocante às políticas públicas.

Para Pochmann (2002):

No Brasil, um misto de concepção neoliberal e social-liberal foi posta em prática desde 1990, mesmo sem a passagem por uma experiência de Estado de Bem-Estar social conforme vivida pelos países desenvolvidos. Durante o governo Collor (1990/1992) predominou a concepção neoliberal, enquanto no governo FHC, pós-1995, ganhou mais dimensão a concepção liberal-social de reforma do Estado... Dentro da perspectiva de redução dos recursos do Estado e de demandas sociais crescentes ou de grandes necessidades sociais básicas insatisfeitas, a saída proposta foi o aumento da eficiência do Estado, com sua retirada de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelo setor privado ou por organizações sociais, buscando reduzir a necessidade de investimentos públicos. (POCHMANN, 2002, p. 53).

A redução dos empregos formais, estimulada pelo processo de abertura comercial, tecnológica e do mercado de trabalho, faz surgir uma nova massa de excluídos. No Brasil, mais de três milhões de trabalhadores com carteira assinada, segundo Mattoso (2000), perderam o emprego nos anos 90.

Para Lúcia Bruno (1997), a reestruturação capitalista leva, dentre outras, a uma forma mais flexibilizada de acumulação capitalista.

Segundo a autora:

Controlando metade da economia e do comércio mundiais, algumas centenas de conglomerados e corporações transnacionais, ampliaram decisivamente a área de suas operações, mediante a globalização do design, da produção, distribuição e consumo de bens e serviços, criando redes de empresas e operações interdependentes, para onde se desloca a tomada de decisões e a gestão da economia mundial... (BRUNO, IN OLIVEIRA -1997, p. 19).

Não obstante, os princípios de individualização, focalização, privatização e racionalização dos recursos públicos passaram a fazer parte do dia a dia do discurso do governo. Assim posto, não fica difícil perceber o quanto as questões referentes às políticas sociais, especialmente aquelas ligadas ao trabalho, ficaram esquecidas.

Agrava a crise, uma nova retórica que aos poucos passa a fazer parte dos discursos oficiais, de que a pobreza e o desemprego seriam problemas individuais e não sociais. As políticas neoliberais no campo social e do trabalho transformam as vítimas do modelo econômico excludente (pobres e desempregados) em responsáveis diretos por sua própria condição de pobreza e desemprego. É a própria "culpabilização da vítima". Paralelamente, o Estado transfere parte de sua responsabilidade social para o setor privado e filantrópico. Ao mesmo tempo, os programas sociais buscavam focalizar, e não universalizar, as políticas sociais e do trabalho, permitindo racionalizar, desregular e flexibilizar, com menores investimentos nas ações voltadas à inclusão socioeconômica.

Como decorrência de um conjunto de ações equivocadas, de acordo com Pochmann (2002), onde a universalização e, por conseqüência, a massificação dos programas para toda a população não são observados, o Brasil segue mantendo uma enorme parcela da população excluída do acesso aos possíveis frutos do avanço econômico.

Os equívocos de escassas ações governamentais voltadas à pressão ao primeiro emprego juvenil mostram ser insuficientes, quando não ineficazes. Como inserir no mercado de trabalho os filhos de trabalhadores, quando não se criam vagas necessárias para todos?

Diante desse contexto, como já dito anteriormente, transfere-se ao jovem a responsabilidade da própria condição de desemprego.

Nesse sentido, é ilustrativo o caso da cidade de São Paulo (maior capital brasileira em população), onde, segundo Pochmann (2002), atualmente há mais desempregados com ensino superior completo do que analfabetos. Assim, como se percebe, o indivíduo está lançado à sua própria sorte diante de uma nova promessa: a promessa da empregabilidade.

Diante da atual realidade, a escola torna-se agora uma instância de integração de cada sujeito ao mercado, em um mercado competitivo e, como anteriormente já afirmado, em um mercado onde não há espaço para todos. Entretanto, não se pode desconsiderar o papel que a qualificação cumpre num momento como esse.

Com o processo de globalização e com as inovações provocadas pelo incremento tecnológico e avanço da ciência, os processos produtivos sofrem profundas transformações. Esta nova reestruturação produtiva, segundo Tomasi (2003), exige mudança dos modelos de organização e de gestão do trabalho.

Tomasi revela que:

...a tarefa, atividade essencialmente Taylorizada, passa a ser cumprida em sistemas integrados, ganhando na dimensão flexível e polivalente da produção uma denominação diferenciada - função-, parâmetros dos sistemas pós- tayloristas. Essa categoria de trabalho, resultado da nova divisão operacional, retrata a reestruturação organizativa, não mais segregada em departamentos isolados ou em postos de trabalho claramente delimitados. (TOMASI. "O Técnico de Escolaridade Média no Setor Produtivo: Seu Lugar e suas Competências", IN: Educação e Sociedade. Volume 24. 2003, p. 1238)

Assim, adequando-se às novas demandas do mundo do trabalho, o mercado exige trabalhadores com um novo perfil profissional.

Então, certamente a educação formal oferecida à classe trabalhadora não responde às atuais exigências de uma lógica alternativa e contra hegemônica, uma vez que relacionam diretamente a educação às necessidades emergenciais do mercado. Os níveis de "qualificação" precisam tanto ser mais globais, como mais ágeis e contemporâneos. Entretanto, há que se destacar que a perspectiva de mercado não pode substituir a perspectiva da cidadania.

Há que ser ainda considerado que, neste início de século XXI, a constituição de um novo referencial metodológico voltado para a formação cidadã, a capacitação e a aprendizagem, em consonância com as mudanças em curso do padrão de desenvolvimento sócio-econômico, representa um enorme desafio. Nas economias desenvolvidas, em que a investigação e a aplicação de novos programas e qualificação profissional encontram-se adiantadas, as demandas por avaliação sobre a eficácia, eficiência e efetividade são significativas.

É neste contexto que se desenvolveu a presente pesquisa. Ela foi realizada junto aos alunos participantes dos diferentes cursos de qualificação profissional do Projeto “Escola de Fábrica” executados pela unidade gestora SETREM (Sociedade Educacional Três de Maio) entre os meses de setembro de 2005 a maio de 2006, no município de Três de Maio / RS, e foi orientada com a seguinte questão central (Problema): o Projeto “Escola de Fábrica” possibilita o ingresso ou a permanência do aluno egresso do programa nos respectivos setores produtivos?

O município de Três de Maio localiza-se ao noroeste do Rio Grande do Sul, distante 500 Km da capital, Porto Alegre. Possui uma área de 388 Km², aí incluída a área urbana, com 12 bairros e vilas e a área rural, com 5 sedes distritais. A economia regional, a qual o município em tela se integra, tem crescido lentamente, não proporcionando empregos suficientes nos centros urbanos para segurar a mão-de-obra produtiva no campo. A maioria dos municípios ainda dependem basicamente da agropecuária e passam por muitas carências de infra-estrutura, investimentos e qualificação pessoal para a formação de empregos e para a promoção de um desenvolvimento integrado.

O município, além de sua vocação agropecuária, desenvolveu um parque industrial, em que se destacam as indústrias da área de móveis, têxteis, de máquinas e implementos agrícolas, além de instalações de unidade da indústria calçadista. No comércio floresce uma rede bem dimensionada de estabelecimentos, atendendo às mais variadas áreas de comercialização, especialmente nas áreas de móveis e eletrodomésticos, vestuário, comercialização de produtos agropecuários e outros, além de um vertiginoso crescimento na área de prestação de serviços.

A Região a qual Três de Maio está inserida apresenta-se como a que menos tem crescido no Estado.

O Projeto “Escola de Fábrica” é uma ação do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, especificamente realizado, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. A iniciativa pretende possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda, por meio da formação profissional, em unidades formadoras do próprio ambiente das empresas, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo a responsabilidade social.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre os cursos de formação profissional promovidos pela unidade gestora SETREM no município de Três de Maio/RS e o ingresso ou permanência dos jovens participantes do projeto “Escola de Fábrica” nos respectivos setores produtivos.

Os objetivos específicos são:

1. identificar as competências desenvolvidas nos cursos;
2. identificar quais são os requisitos de acesso ao emprego na empresa;
3. comparar as exigências requeridas pelas empresas com as desenvolvidas nos cursos;
4. identificar, entre os participantes do projeto, aqueles que ingressaram ou permaneceram no mercado de trabalho;
5. contribuir, com a unidade gestora SETREM, apresentando os resultados da pesquisa com vistas a uma melhor compreensão da articulação entre as necessidades educativas e produtivas.

O Projeto “Escola de Fábrica” foi lançado pelo Governo Federal, ainda em 2004, mas efetivamente iniciado no 2º semestre de 2005. Sendo, portanto, os primeiros resultados práticos, ainda desconhecidos.

Diante do supracitado, percebe-se que ainda não dispomos de estudos que possam, de uma ou de outra forma, servir de subsídios para que os diferentes atores do projeto (instituições gestoras, empresas, instituições de educação profissional e, por que não, o próprio MEC) se utilizem de pesquisas realizadas para compor o universo de dados que, em

futuro próximo, estarão disponíveis para que então se promova uma avaliação sistêmica dos resultados do projeto.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, o tema é abordado a partir da análise dos impactos provocados pela política neoliberal sobre os aspectos de caráter político, econômico, social e cultural. Ainda neste capítulo, são apresentados aspectos da educação profissional no Brasil, além da Lei 11.180 que institui o Projeto "Escola de Fábrica". No segundo, sob o título "O Desemprego Juvenil", é dada especial atenção sobre as origens do desemprego, ao conceito de jovem e ao emprego juvenil inserido no (des)emprego geral. O terceiro capítulo traz a metodologia da pesquisa. E, por fim, no quarto são apresentados e discutidos os dados da pesquisa, além de serem apresentados os limites, as possibilidades e as propostas para a SETREM, como unidade gestora do Projeto "Escola de Fábrica".

CAPÍTULO 1: A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ECONOMIA, NA POLÍTICA E NA SOCIEDADE

[...] Segundo dados do Banco Mundial somos 6,1 bilhões de pessoas no planeta, das quais 1,2 bilhão vivem abaixo da linha da miséria (renda mensal inferior a U\$ 30,00) e 2,8 bilhões abaixo da linha da pobreza (renda mensal inferior a U\$ 60,00).

Para João Paulo II, este modelo de globalização agrava as desigualdades entre as nações e penaliza os pobres. Hoje, 80% da produção industrial do mundo é absorvida por apenas 20% da população da Terra. E quatro cidadãos dos EUA - Bill Gates, Larry Ellison, Warren Buffett e Paul Allen - possuem, juntos, fortuna superior às riquezas de 42 nações com 600 milhões de habitantes... O livre mercado resultou em guerras; o receituário do FMI empobrece a América Latina... o desemprego tornou-se crônico... são fatores que nos obrigam a refletir sobre o estado atual do mundo. (CHRISTO, Carlos Alberto Libânio (Frei Betto). Um outro mundo é possível. América Latina em movimento: 2002. <<http://alainet.org/active/show-text.php3?key=1707>>. Acesso em 06 de dezembro de 2005.

A doutrina político-econômica neoliberal foi elaborada para adaptar o modelo liberal às condições do sistema capitalista do século XX. Esse novo conjunto de princípios preconizou a intervenção do governo de maneira indireta na economia, uma vez que não havia meios de uma disciplina no mercado quando este "flutuava" de acordo com a lei da oferta e da procura.

Os teóricos neoliberais acreditavam que a peça fundamental da economia de um país era o controle dos preços. Seria necessário que o Estado mantivesse o equilíbrio dos preços através da estabilização financeira e monetária, com adoção de políticas econômicas antiinflacionárias e cambiais. Para tanto, dentre outros, haveria a necessidade de se promover uma redução no poder dos sindicatos. Anderson (1996, p.10) nos diz que para os ideólogos do neoliberalismo "as raízes da crise do início dos anos 70 estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e, de maneira mais geral, no movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista". Mesmo com a intervenção indireta defendida, a liberdade econômica continuaria a existir, porém o governo teria a função de combater os excessos da livre concorrência e o controle dos mercados pelos grandes monopólios econômicos.

Ainda na década de 40, Hayek e seus companheiros, segundo Anderson (1996, p.10), argumentavam que "o novo igualitarismo... promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a

liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. A desigualdade seria um valor positivo, na realidade imprescindível em si". Então, a redução dos impostos sobre rendimento (reforma fiscal), a contenção dos gastos com o bem-estar, uma diminuição no poder dos sindicatos, a restauração da taxa natural de desemprego e um amplo programa de privatização seriam necessários para assegurar o lucro das empresas e conseqüentemente dinamizar as economias avançadas atingidas pela grande crise do modelo econômico do pós-guerra.

Outra questão fundamental que explicaria a crise do sistema produtivo (sob a ótica dos ideólogos do neoliberalismo) foi a postura assistencialista do poder público. Os expoentes do neoliberalismo acreditavam que a sociedade civil deveria buscar soluções para os seus problemas, especialmente os de ordem econômica, e não o Estado. E a este caberia apenas a tarefa de garantir o bem comum e o equilíbrio social.

A crescente força privada e a crise do Estado intervencionista deram impulso, por sua vez, às pregações neoliberais, cujos principais defensores são o Austríaco Friedrich Hayek (já mencionado), ganhador do Prêmio Nobel de economia em 1974, com suas idéias anti Keynesianas, seguidas pelos norte-americanos Milton Friedman (também já mencionado), Prêmio Nobel de economia em 1976, e Robert Lucas, Prêmio Nobel de economia em 1995, dentre outros.

Para Anderson (1996):

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o *Caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação aos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. [...] (Anderson, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e Gentili, Pablo, org. Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 1996, p. 9).

Na política, as condições favoráveis ao neoliberalismo só seriam consolidadas de fato nos anos 70 e 80, principalmente nos governos de Margaret Thatcher a partir de 1979, no Reino Unido; de Ronald Reagan, a partir de 1980, nos EUA; e de Helmut Kohl, a partir de 1982, na Alemanha Ocidental, difundindo-se posteriormente para outros países do mundo.

Segundo Anderson (1996):

[...] Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruiu a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo - na realidade imprescindível em si -, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos vinte anos. A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. (Anderson, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e Gentili, Pablo, org. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 1996, p.10).

É então, especialmente a partir deste período, que se observa, em diferentes partes do mundo, a materialização dos preceitos defendidos pelos principais expoentes da política neoliberal.

Assim, políticas que visassem a *redução dos impostos sobre rendimento* (reforma fiscal); *contenção dos gastos com o bem-estar*, de acordo com Trevisan (2001) "os gastos públicos brasileiros caíram de quase 48% (quarenta e oito por cento) do PIB em 1995 para 35% (trinta e cinco por cento) em 2000". (TREVISAN, 2001, p. 15); *redução do poder dos sindicatos*, a exemplo o caso Inglês que em 1979 tinha 57,3% (cinquenta e sete vírgula três por cento) da força de trabalho empregada sindicalizada, e em 1985 este número cai para 49,5% (quarenta e nove vírgula cinco por cento). Já em 1991, essa sindicalização atingia apenas 33% (trinta e três por cento) do mercado de trabalho formal (TREVISAN, 2001, p. 92). Sobre o enfraquecimento dos sindicatos o autor afirma que "é a mudança nas estruturas de produção que constrói um determinado tipo de declínio do sindicalismo tradicional"; *restauração da taxa natural de desemprego*, que segundo dados apresentados por Pochmann (2002), de uma população economicamente ativa estimada em 2,5 bilhões de pessoas em todo o mundo, cerca de 35% (trinta e cinco por cento) encontram-se atualmente na situação de subutilização do trabalho, isto é, ou desempregada ou com sub emprego (POCHMANN, 2002, p.39); *a extrema liberalização dos investimentos e a flexibilização das regras do trabalho*. Observe-se, de acordo com Pochmann, nos anos 90 um movimento de desassalariamento, provocado fundamentalmente pela eliminação dos empregos com registro. "Em 1989, o total de assalariados representava 64% (sessenta e quatro por cento) da PEA (população economicamente ativa) e em 1995 havia passado para 58,2% (cinquenta e oito vírgula dois por cento), refletindo uma taxa negativa de variação média anual do emprego assalariado com registro (-1,4%)". (POCHMANN, 2002, p. 75), somada à desindustrialização e ao crescimento do setor de serviços característicos do modelo conservador, que implicavam

forte deteriorização da qualidade dos empregos e uma "horizontalização do padrão salarial" (TREVISAN, 2001, p. 199) e, por fim, mas não menos importante, *amplo programa de privatização* são intensamente observados.

Para Trevisan (2001):

Privatização foi o elemento essencial para criar o hábitat de ação dos novos agentes econômicos. Foram esses novos agentes que impulsionaram na Inglaterra, desde os anos 1980, uma outra estrutura de produção, tornando outros setores essenciais e transformando a noção de emprego. (TREVISAN, 2001, p. 22 / 23).

Ainda, segundo o autor e referindo-se ao caso Inglês:

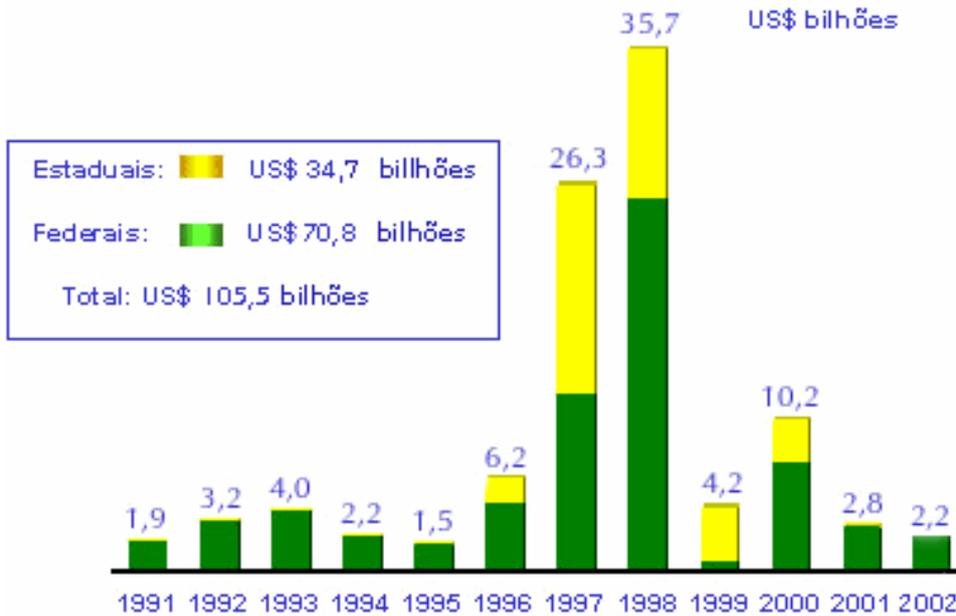
“Com o número de desempregados saltando de 670 mil no início de 1975 para mais de 1,1 milhão no final do ano, o governo trabalhista reduziu gastos públicos e transferiu renda para o setor privado, na esperança de gerar emprego.” (TREVISAN, 2001, p. 97).

1.1 - A situação brasileira inserida no contexto da doutrina política-econômica neoliberal

Cumprindo a nova lógica do capitalismo, no Brasil e em outros Estados Nacionais, o que se viu foi dentre outros, uma onda de privatizações de empresas públicas que, como consequência direta, amplia os espaços econômicos empresariais e a subordinação dos Estados minimizados à lógica do mercado internacionalizado.

Na Figura 01, apresenta-se um balanço das privatizações brasileiras entre 1991 e 2002, segundo dados do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e na Figura 02, as privatizações por ramo de atividade.

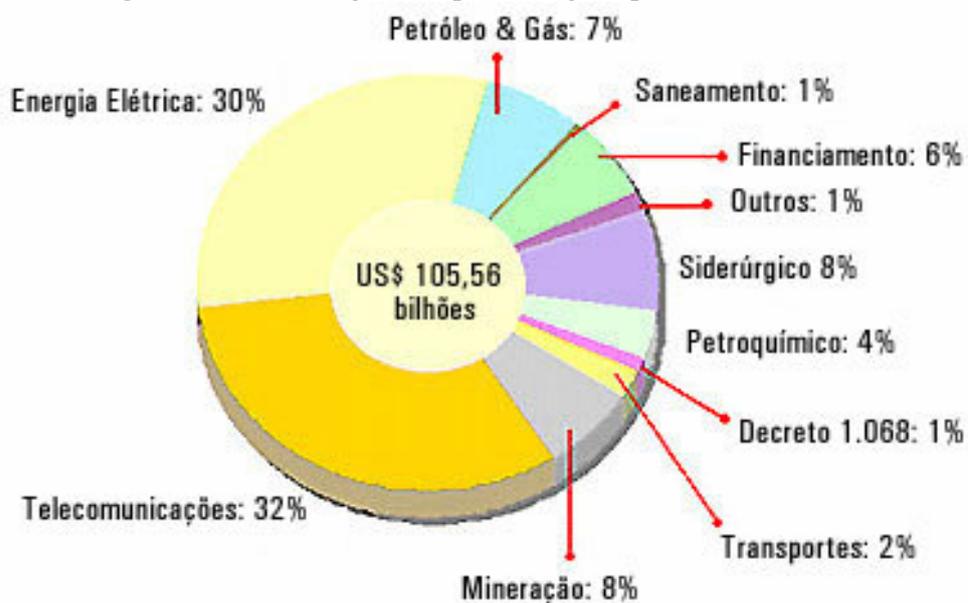
Figura 01: Valores das privatizações realizadas em empresas Estaduais e Federais entre os anos de 1991 a 2002



Fonte: <http://www.bnds.gov.br/privatizacao/resultados/alredy.asp>. Acesso em 05 de dezembro de 2005.

Observa-se que o processo de privatização no Brasil, em valores, quadruplica já no segundo ano do primeiro mandato de FHC (1995 - 1998), passando de 1,5 bilhões de dólares em 1995 para 6,2 bilhões de dólares em 1996. Mais impressionante ainda são os valores gastos com as privatizações nos dois anos subsequentes: 26,3 bilhões de dólares em 1997 e 35,7 bilhões de dólares em 1998.

Figura 02: Distribuição das privatizações por ramos de atividade



Fonte: BNDS. Disponível em: <http://www.bnds.gov.br/privatizacao/resultados/alredy.asp>. Acesso em 05 de dezembro de 2005.

Observa-se que os setores que mais sofreram com o processo de privatização, entre os anos de 1991 a 2002, foram os das telecomunicações com 32% (trinta e dois por cento) do total, seguidos pelo da energia elétrica 30% (trinta por cento), mineração e siderúrgico, sendo que, estes dois últimos, apresentam a mesma percentagem, ou seja, 8% (oito por cento).

É possível, através das figuras apresentadas, depreender que as privatizações realizadas no Brasil não seguiram outra lógica senão a lógica do capital. Mesmo aqueles setores (ramos) responsáveis pelo fornecimento de energia e matéria-prima para abastecer o parque industrial, fornecer energia para grandes cidades e, portanto, estratégicos, sofreram indistintamente com as privatizações.

A carência de recursos por parte do Estado Brasileiro, para atender demandas reprimidas, como foi o caso do setor de telecomunicações, provocava não só dificuldades em relação à comunicação, mas permitia, inclusive que os poucos que possuíam algum recurso excedente chegassem, inclusive, a adquirir linhas de telefone para locação gerando intenso mercado. Então, se por um lado com as privatizações, os investimentos nas telecomunicações permitiram atender a esta demanda reprimida, por outro, se abriu ao capital internacional, sobretudo, para as empresas espanholas, um mercado extremamente promissor. Mesmo reconhecendo que houve uma maior oferta de linhas telefônicas, há que ser pontuado que, neste contexto, marcado por enormes abismos na relação oferta / procura a expansão do setor seguiu a uma única lógica, ou seja, a lógica do mercado, portanto, a lógica do capital.

De acordo com Silva (1999), o presidente Fernando Henrique Cardoso, no seu discurso de posse, anunciou o fim da era Vargas no Brasil. Período este, caracterizado por forte intervenção estatal na economia, substituição da poupança privada pelos investimentos públicos, ênfase nos setores de infra-estrutura e indústria de base, regulação da questão trabalhista, através da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) dentre outros.

Percebe-se que o presidente Fernando Henrique Cardoso, ao anunciar o fim da era Vargas, mostrou sua intenção de rever e acabar com uma longa tradição de intervenção e regulamentação da economia e da sociedade, pelo Estado.

Para Pochmann (2002):

Em grande medida, a proposta de administração gerencial defendida por Fernando Henrique Cardoso visou encobrir a disputa de projetos e ideologias que perpassavam a ação do Estado, afirmando reduzir os gastos públicos, aumentar a eficiência em sua utilização e tentar conciliar necessidades sociais insatisfeitas com a crise fiscal do Estado, decorrente da situação de crise econômica internacional que afetava o Brasil.

Dentro da perspectiva de redução dos recursos do Estado e de demandas sociais crescentes ou de grandes necessidades sociais básicas insatisfeitas, a saída proposta foi o aumento da eficiência do Estado, com sua retirada de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelo setor privado ou por organizações sociais, buscando reduzir a necessidade de investimentos públicos. O agravamento dos problemas e as crises recentes em diversos setores em que a atuação do Estado nos níveis federal, estadual, ou municipal foi reduzida - como a crise de energia, a escassez de água, a redução de investimentos no setor de educação, saúde e segurança - tem revelado toda a fragilidade e a temeridade do que foi tentado pelos reformistas neoliberais e social-liberais e de demais matizes... (POCHMANN, 2002, p. 53).

O novo modelo de pensamento social e político, o neoliberalismo, era impulsionado, principalmente, a partir do principal eixo da ordem capitalista, os Estados Unidos, com medidas que visavam influir nas atuações de governos, organismos internacionais e grupos econômicos, naquilo que se convencionou chamar de Consenso de Washington. Esta denominação foi criada em 1989 por um ex-funcionário do Banco Mundial e FMI, o economista inglês John Williamson, durante a preparação de uma conferência pelo Institute for International Economics (IEE), de Washington.

Segundo Pochmann (2002):

O chamado Consenso de Washington terminou expressando um conjunto de medidas de corte neoliberal que havia sido inicialmente implementado pelo governo Reagan nos Estados Unidos, durante os anos 80, e que previa a redução dos gastos públicos e de várias iniciativas do Estado, a ampliação das importações, entre outras medidas. Para as economias latino-americanas, a adoção de reformas liberalizantes seria, segundo a concepção das agências multilaterais, o caminho mais rápido e eficiente para o ingresso no mercado de capitais e o acesso a recursos externos. (WILLIAMSON, 1992 Apud POCHMANN, 2002, p. 55)

A conferência, como exigia o congresso americano, buscava negociar o refinanciamento da dívida externa de vários países em troca de reformas, especialmente centradas na abertura das economias nacionais ao capitalismo internacional, e o fim das regras que impediam a livre circulação de mercadorias e investimentos. Redução dos gastos públicos com saúde, educação, previdência e outras políticas sociais também eram exigidos. Pode-se, a partir daí, perceber o que tais medidas significariam para a maior parte da população.

Interessante o que nos diz Hobsbawm (2000) a este respeito:

Essa ideologia baseia-se no pressuposto de que a liberalização do mercado otimiza o crescimento e a riqueza no mundo, e leva à melhor distribuição desse incremento. Toda tentativa de controlar e regulamentar o mercado deve, portanto, apresentar resultados negativos, pois restringem a acumulação de lucros sobre o capital e, portanto, impedem a maximização da taxa de crescimento. Em minha opinião, ninguém nunca conseguiu justificar de maneira satisfatória essa concepção. Talvez fosse possível dizer que um mercado capitalista livre produz uma taxa de crescimento maior que a de qualquer outro sistema, mas ainda assim permaneceria a dúvida quanto a este ser o melhor mecanismo para distribuir a riqueza. Para os profetas de um mercado livre e global, tudo que importa é a soma da riqueza produzida e o crescimento econômico, sem qualquer referência ao modo como tal riqueza é distribuída. (HOBSBAWM, Eric J. O novo século: entrevista a Antônio Polito. São Paulo, Companhia das Letras, 2000, p. 78).

Com o dinamismo econômico das empresas ligadas a amplos mercados, a preocupação com a qualidade e com os preços dos produtos, em meio à competitividade capitalista, passaram a ser decisivos para a garantia de lucratividade. Além disso, pouco a pouco caíam as reservas de mercado que tinham sido conseguidas com barreiras protecionistas favorecedoras de apenas algumas empresas privilegiadas. Neste contexto, tornava-se ainda mais difícil a permanência no mercado daquelas empresas não associadas ao grande capital e potencialmente incapazes de produzir em um padrão de economia de escala.

1.2 - O poder dos grandes grupos econômicos frente aos Estados Nacionais

Num mundo de gigantes empresariais, grande parte das médias e pequenas empresas tiveram de orientar-se pelas decisões estratégicas das grandes empresas transnacionais, numa subordinação de iniciativas, a exemplo das terceirizações e franquias. Baixar os custos produtivos e adequar-se ao mercado passaram a ser prioridades decisivas das unidades produtivas, na busca do sucesso econômico. Assim, transferir atividades de uma empresa a outra, fixando-se na área de atuação principal, como contratar outra empresa que fizesse a limpeza, por exemplo, em vez de fazer com os próprios funcionários, passou a ser a regra. Da mesma forma, o direito ao uso de uma marca já consagrada pelo mercado, isto é, as franquias, fortalece os grandes grupos econômicos, tornando o mercado ainda mais competitivo e diminuindo as chances das demais empresas.

Então, com a crescente onda de internacionalização do capital começa o processo de globalização da economia. O modelo de livre circulação de capitais e de mercadorias

materializou-se na globalização. Amplas áreas do planeta, antes fora do raio de ação das grandes empresas multinacionais, como o Leste europeu, áreas da Ásia ou mesmo a América Latina (envolvida nos diversos processos de industrialização por substituição de importações), passaram a fazer parte do universo de atuação dos capitais voláteis ou "voadores".

É importante ressaltar o que nos diz Bruno (1997):

...neste período que se estende do pós-guerra até os anos setenta, a forma de concentração do capital que constituía a base desta internacionalização aglutinava fronteiras e inter-relacionava governos e instituições deles decorrentes. (Bruno, 1997, p. 16-17).

Para a autora, é nesta lógica que surgem instituições como a ONU (Organização das Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional), o GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), isto é, "Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio", o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento) dentre outras, pois segundo ela, esperava-se que os interesses das diferentes nações fossem negociados em instâncias mais amplas, capazes de promover acordos entre diferentes e múltiplos atores: os Estados-Nação.

Ocorre que, a partir da década de setenta, uma outra forma de concentração de capital se torna visível. O capital não mais se submete ou se fundamenta na intervenção econômica dos respectivos governos e no seu inter-relacionamento. Ao contrário, como afirma Bruno (1997), referindo-se à concentração de capital e por conseqüência, mais especificamente, às organizações transnacionais: "ela não só os ignora como os ultrapassa em suas ações, começando a corroer o poder dos Estados-Nação".

Com a aceleração da concentração de capital, os grandes grupos econômicos passaram a relacionar-se diretamente, minimizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica. De uma multiplicidade de nacionalidades em inter-relação atuando em várias economias nacionais (empresas multinacionais), o mundo econômico transforma-se dando surgimento às organizações transnacionais que ignoram e ultrapassam o princípio da nacionalidade e, portanto, da autonomia dos Estados.

Referindo-se a estas novas empresas afirma Rattner (1978):

sua busca e reivindicação por eficiência crescente é baseada na conceituação do planeta como uma unidade econômica única, cujas partes são necessariamente interdependentes; o que lhes permite a transferência de dinheiro e recursos materiais e humanos, de um continente para outro, transcendendo as fronteiras e transformando profundamente as características dos Estados Nacionais. (RATTNER, 1978 p. 93)

Na perspectiva de que a nova ordem econômica mundial provocada pela política econômica neoliberal e pelo processo de globalização da economia transformou profundamente a capacidade dos Estados, é que se compreende as razões pelas quais o investimento estrangeiro passou a ser uma das principais modalidades de acesso a mercados, tecnologia e financiamento.

Segundo Ricupero (1995):

[...]Durante o período 1991 a 1994, apenas cinco dentre 373 mudanças no regime legal sobre investimentos estrangeiros em mais de cinquenta países não foram no sentido da liberalização. Ao mesmo tempo, de um total de cerca de novecentos tratados sobre investimentos entre 150 países, aproximadamente 60% foram concluídos a partir de 1950 e nada menos de 299 a começar de 1994. (RICUPERO, Rubens. Secretário Geral da UNCTAD – Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e o Desenvolvimento. Quem tem medo das transnacionais. In: Folha de São Paulo, 16/12/1995. p 22).

Percebe-se então, grandes dificuldades para que o Estado Nação consiga estabelecer políticas próprias que assegure a tão sonhada estabilidade econômica, política monetária, políticas de emprego, proteção social, ou seja, o mundo tornou-se uma grande aldeia onde, para os espaços caracterizados pelo subdesenvolvimento, há uma homogeneização das condições econômicas e sociais que, de forma alguma, atende a uma forma mais igualitária de organização. O modelo econômico, dependente, periférico, concentrador e excludente, é reproduzido de tal forma que a integração entre os países mais dinâmicos, mais produtivos e com maior desenvolvimento tecnológico não acontece.

No geral, o que se vê são regiões economicamente mais desenvolvidas, ou com aspirações a vir a ser, objetivando separar-se das mais pobres, para relacionar-se diretamente com os centros mais desenvolvidos do capitalismo mundial. A grande mobilidade do capital hoje permite a muitas destas regiões prescindir de um exército industrial de reserva próprio, constituído de trabalhadores com qualificações simples e poucos produtivos. Esta força de trabalho, com a reestruturação produtiva, transformou-se num grande ônus que nenhum país ou região quer assumir diretamente. (BRUNO, 1997, p. 26).

Entretanto, as diferenças assinaladas, que anteriormente eram predominantemente estabelecidas entre países, agora são determinadas por grandes grupos econômicos. São estas empresas operando em redes, para Bruno (1997), as únicas instituições capazes de coordenar um processo econômico que se mundializou, enquanto os Estados Nacionais "locais" encontram dificuldades crescentes para manter certos mecanismos de controle de suas economias e garantir aos cidadãos estabilidade econômica, políticas de emprego dentre outras, questões estas que dependem cada vez mais de fatores e decisões externas.

Com enorme poder para ilustrar a força dos grupos econômicos, nesta nova relação entre Estado Nacional e capital, especialmente no que diz respeito à redução da oferta de trabalho provocada pela reestruturação capitalista é que apresenta-se matéria do jornal Francês, *Le Monde*, publicada em 12 de março de 1996 e que foi citada por Forrester (1997) em seu livro " O Horror Econômico".

Apresenta a autora:

...enquanto todos os políticos se esfalfam para nos transmitir seu ardor na luta contra o desemprego, o anúncio de uma baixa deste último nos Estado Unidos, bem recentemente, fez cair as cotações da Bolsa no mundo inteiro. Podia-se ler no *Le Monde*, de 12 de março de 1996: "Sexta - feira, 8 de março, deixará nos mercados financeiros a marca de um dia negro. A publicação de números excelentes, mas inesperados, sobre o emprego nos Estados Unidos foi recebida como uma ducha de água fria - um paradoxo aparente mas costumeiro nos mercados... Em Wall Street, o índice Dow Jones, que tinha batido um recorde na terça - feira, terminou numa degradingolada de mais de 3% (três por cento); trata-se da maior baixa em percentagem desde 15 de novembro de 1991. As praças européias também sofreram quedas... As praças financeiras parecem particularmente vulneráveis a *qualquer má notícia*...(FORRESTER, 1997, p. 105/106)

Esta nova força, que impulsiona os processos econômicos em dimensão planetária, impede a possibilidade de os governos conduzirem política monetária própria, dada, inclusive, a capacidade de produção, acumulação e transferência financeira que detêm as grandes empresas.

Sobre elas, afirma Bruno:

como produtoras, ultrapassam as barreiras comerciais protecionistas, deslocando suas plantas para países cujos mercados são por elas disputados. Como credoras, conseguem controlar os governos que queiram opor-se à sua penetração. Assim, podem desenvolver uma estratégia própria, independente dos governos eleitos, tanto nos países onde estabelecem as filiais, quanto naqueles onde tem suas sedes. (BRUNO, 1997, p. 20).

Assim, estas transformações de ordem econômica provocam outras tantas. Conforme Bruno (1997), a coordenação política desta economia integrada é exercida por uma estrutura de poder de abrangência supranacional, embora não juridicamente reconhecida. Dentre tantas transformações, está uma forte relação de poder (dominação sofrida pelos Estados quando o assunto é investimentos), dominação que as grandes empresas exercem sobre os diferentes organismos internacionais, pois estes, embora tenham surgido de iniciativas dos Estados, já não encontram correspondência direta nos governos. Exemplo recente pode ser apresentado quando, mesmo sem aprovação das Nações Unidas, os EUA, líder da dinâmica capitalista mundial, promovem a invasão do Iraque motivados, segundo ampla divulgação da imprensa, pelos grandes negócios petrolíferos e superlucrativos negócios da indústria bélica. Tal situação pode ser explicada na medida em que os organismos políticos e administrativos oficiais são cooptados pela esfera de interesses das grandes empresas.

A esta nova estrutura de poder político, Bernardo (1987) apud Bruno (1997) define como Estado Amplo, em contraposição ao Estado Nacional ou Estado de "bem-estar".

De acordo com Bruno (1997):

O Estado era, então, o local onde as decisões eram tomadas. Hoje, as grandes decisões são tomadas fora de suas estruturas formais. O processo decisório decorre diretamente dos centros de poder do Estado Amplo, e o Estado Nacional só é acionado a posteriori para operacionalizar e para implementar estas decisões e legitimá-las do ponto de vista jurídico. (BRUNO, 1997, p. 24).

Essas redes econômicas privadas, dominam cada vez mais os poderes estatais; muito longe de serem controladas por eles, são elas que os controlam e formam uma espécie de nação que, fora de qualquer território, de qualquer governo, comandam cada vez mais as diversas instituições nos países correspondentes. Comandam, inclusive, aspectos políticos destes países, geralmente através de consideráveis organizações, como por exemplo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a economia mundial globalizada, diversos setores da atividade econômica passam a se integrar. Grandes empresas, com filiais e instalações em diversos países, passam a unificar suas atividades, racionalizando a produção e diminuindo os custos. A transferência de fábricas também se faz presente. Assim, empresas multinacionais instalam suas fábricas

em países onde as condições (impostos, custo da mão-de-obra, relação com sindicatos, proximidade dos grandes centros, incentivos fiscais etc) são mais favoráveis.

Francisco de Oliveira, em seu texto intitulado “Neoliberalismo à brasileira”, relata que, em entrevista concedida pelo presidente da General Motors do Brasil, ao tratar da localização da nova fábrica da empresa, o mesmo afirmou que: "a fábrica não seria instalada em São Paulo, nem em São Caetano, tampouco em São Bernardo e muito menos em São José dos Campos". A Fábrica, segundo o presidente da GM, seria instalada em "uma cidade no interior do estado de Minas Gerais, porque lá não tem sindicato". (ANDERSON, 1996, p. 27).

A volatilidade do dinheiro, ou seja, transferência diária de bilhões de dólares de um país para outro é também um importante traço da globalização da economia. Os Bancos aplicam o dinheiro nos países onde os juros são mais altos. As atividades produtivas - abrir uma fábrica nova, por exemplo - apresentam sempre uma certa margem de risco e necessitam de um determinado prazo para começar a dar lucros. Ao contrário, financiar a dívida pública de países emergentes implica garantias oficiais e remuneração rápida e compensadora do capital investido. E com a mesma rapidez com que aplicam num país, podem retirar o dinheiro aplicado se as condições políticas ou econômicas mudarem.

A abertura do comércio exterior é outro traço da globalização. Muitos países (no Brasil, especificamente, até a década de 90) procuravam impedir a entrada de produtos estrangeiros, pois acreditavam que eles desestimulavam a fabricação de produtos nacionais. Hoje isso mudou. A maioria dos países diminuiu os obstáculos à entrada de produtos do exterior. Com isso, os fabricantes locais procuram melhorar a qualidade de seus produtos e diminuir seus preços, a fim de poder competir com os produtos importados.

Sobre este aspecto é interessante a análise realizada por Silva (1999):

Como não têm garantias sobre variáveis como câmbio ou juros, ou seja, sobre o ambiente macroeconômico, as empresas decidem usando as poucas variáveis sobre as quais têm autonomia. O mais fácil e rápido é reduzir custos com pessoal. A política de emprego é, hoje, praticamente a única alternativa inteiramente sob controle da empresa. Quem pode investe em tecnologia de ponta e moderniza as suas relações de trabalho. Quem não pode apela para a rotatividade e para as contratações sem carteira. (SILVA, 1999, p. 45)

Assim, a Globalização designa um novo ciclo de expansão capitalista. Neste contexto, estão previstos os seguintes aspectos: a crescente concentração e a centralização do capital nas mãos de oligopólios internacionais; a internacionalização dos processos de produção; a crescente fusão objetivando racionalização, redução de custos e ganhos de escala de produção; a terceirização de amplos setores da cadeia produtiva; a liberalização e a expansão do comércio internacional num volume jamais visto; a formação de blocos e /ou espaços econômicos com o intuito de alcançar maior integração regional e a conseqüente expansão de mercados.

Não devemos esquecer que o enxugamento da produção, através dos mecanismos de racionalização e a abertura comercial são as grandes causas das demissões em massa no setor industrial e de parte substancial do desemprego no país. De acordo com Silva (1999) o setor que mais demitiu foi a indústria. Segundo o autor, em 1998 o setor industrial reduziu sua participação no emprego para apenas 17,1% (dezessete vírgula um por cento) do pessoal ocupado, enquanto em 1989 respondia com 24,6% (vinte e quatro vírgula seis por cento), e o setor de serviços, que ocupava 47,8% (quarenta e sete vírgula oito por cento), passou para 53,8% (cinquenta e três vírgula oito por cento), mudando o perfil da economia brasileira.

1.3 - O desenvolvimento tecnológico que também traz o desemprego em um contexto neoliberal

Deve-se salientar que, paralelamente às transformações promovidas pela lógica econômica, o fator tecnológico também tem provocado profundas transformações em relação ao trabalho, isto porque as inovações tecnológicas são acompanhadas por baixas taxas de crescimento econômico. Para Trevisan (2001), "os períodos de desemprego anormal e prolongado coincidem com aqueles nos quais os resultados das inovações estão se expandindo pelo sistema econômico". (TREVISAN, 2001, p.153).

A "Terceira Revolução Industrial", provocada pelo avanço tecnológico e da ciência, tornou ainda mais séria a questão do desemprego, como decorrência do uso de altas tecnologias produtivas (robótica, informatização etc), ou como resultado da reformulação e otimização produtiva empresarial, incluindo o remanejamento e demissão de funcionários e enxugamento estatal. As novas máquinas microeletrônicas, em especial as chamadas MFCN -

máquinas ferramentas de comando numérico - possuem considerável vantagem em relação às máquinas anteriores. Além de uma maior vantagem relacionada à velocidade operacional, ela incorpora tecnologia que lhe permite a realização de duas ou mais operações de forma simultânea e não sucessiva como antes. Com estes recursos tecnológicos, os ganhos relacionados à produtividade são facilmente visíveis, isto porque se tem, a partir destes equipamentos, a possibilidade de uma maior integração no processo produtivo, com profundas alterações dos meios circulantes e dos fluxos dentro da fábrica, permitindo, segundo Silva (1999), que as relações entre estoque, almoxarifado, marketing etc estejam diretamente vinculadas ao processo de produção de bens.

O autor aponta que a integração supracitada gera dois novos procedimentos básicos, assim revelada:

CAD, *Computer Aided Design* que são softwares que mudam a engenharia de produção (tais como os elementos desenho, mapa/mapeamento, plantas, maquetes e modelos). A testagem, no novo processo produtivo, é imediata, feita na tela, através da aplicação da cinemática ao desenho - projeto (intermediado por recursos de scanner e zipagem); criam-se e mantêm-se bancos de dados que registram todo o processo criativo, documentam-se etapas e salvam-se modelos não adotados, porém de possível recurso futuro;

CAM, *Computer Aided Manufacturing* - trata-se de um procedimento de permanente programação acoplado às MFCN, muito mais confiáveis, capazes de autocorreção, verificação e testagem automáticas.

A junção dos procedimentos CAD/CAM implica uma nova racionalidade, diferente da produção fordista em massa, de qualidade média, em grandes lotes e absolutamente não flexíveis ou reprogramáveis. Abre-se, dessa forma, uma nova dinâmica projeto + processo + programação + produção.

Um sistema totalmente integrado, o CIM ou *Computer Integrated Manufacturing*, permite à fábrica uma dinâmica que jamais seria alcançada sob o fordismo. Um processo CAD pode, com rapidez e eficiência, alterar via CAM o funcionamento das novas MFCN, mudando o tipo de artigo a ser produzido conforme as rápidas e efêmeras demandas de mercado. (SILVA, 1999, p. 108).

Ao longo das últimas décadas, o setor que mais demitiu foi a indústria, por falta de investimentos (em grande parte, devido aos juros altos) e ainda devido ao "processo de racionalização".

Sobre o novo desenho do mundo do trabalho, provocado pela modernidade "enxuta", Silva (1999) faz referência que:

Em 1998, uma das maiores empresas químicas alemãs investiu 106 milhões de dólares na montagem de uma fábrica no Espírito Santo para produzir 40 mil toneladas anuais de peróxido de hidrogênio. Número de empregos criados: 50. Num passado recente, julgava-se o porte da indústria pelo número de funcionários. Hoje, empresa moderna é sinônimo de empresa enxuta. Se depender do planejamento das empresas as contratações vão continuar a ser artigo raro no

mercado de trabalho. Mas é bom não esquecer que, como alertam consultores e economistas, o país ainda está engatinhando no processo de reestruturação das suas empresas, ou seja, a modernização tecnológica e a implantação de programas de gestão ainda devem provocar muitas demissões. (SILVA, 1999, p. 81)

Então, diante de um alto desenvolvimento tecnológico, boa parte do trabalho em massa nas grandes indústrias passou a ser feito de forma intensiva e com menos mão-de-obra, levando, inclusive, ao declínio a filiação de trabalhadores às organizações sindicais.

É esta contextualidade adversa, aliada a crescente individualização das relações de trabalho, desregulamentação e flexibilização ao limite do mercado de trabalho que provoca o esgotamento dos modelos sindicais de classe para inaugurar o sindicalismo de participação.

De certa forma, a própria força ideológica da sobrevalorização do mercado em lugar das políticas sociais também teve a sua contribuição na fragilização trabalhista.

Sobre o sindicalismo de participação nos aponta Antunes (2005):

"participar de tudo..., desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o que e para quem se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital". (ANTUNES, 2005, p. 150)

Mas esta relação trabalho *versus* tecnologia que, como visto, também repercute no movimento sindical, merece uma análise um pouco mais aprofundada. Na década de 40, como já visto anteriormente, passou-se a argumentar que os investimentos necessários para a expansão capitalista estaria comprometido pelo imenso gasto que a aparelhagem estatal tinha para assegurar os direitos sociais que eram financiados pelos impostos. Assim, estes elevados impostos seriam os responsáveis diretos pela diminuição dos investimentos, gerando atraso tecnológico, estagnação e desemprego.

Foi neste contexto que surge a idéia de flexibilizar e a esta flexibilização estava associada a uma necessidade de "modernização" do sistema previdenciário. O alvo de todas as críticas passou a ser o sistema previdenciário e a "modernização" passou a significar, como afirma Silva (1999), a "expulsão da contabilidade das empresas o custo social do trabalho", isto é, as férias, indenizações, licenças médicas etc e o aparecimento de novas formas de relação entre o capital e o trabalho como, por exemplo, os contratos temporários e precários.

Assim, segundo Silva (1999, p.84), "o remédio causava a morte do paciente, no caso, o trabalhador que era demitido pelo excessivo custo social que envolvia o emprego". Para o autor, a flexibilização, com sua luta contra o sistema de trabalho garantido e a previdência universal, mostrava-se como procedimento autônomo, uma política praticada por grupos empresariais dispostos a diminuir seus custos com o trabalho.

O autor nos esclarece que:

“Na verdade, o desemprego tecnológico surgia em um bom momento para mascarar as políticas neoliberais como as únicas possíveis para superar o impasse tecnologia *versus* emprego”. (SILVA. 1999. p. 98)

O que efetivamente pretende-se mostrar é que, sem dúvida, há uma relação direta entre desemprego e inovações de ordem tecnológica, mas que há também, como nos diz Silva (1999, p. 85) "...uma forte tendência anterior e concomitante, que aponta para a modernização previdenciária como solução para a crise de investimentos e de estagnação econômica do final dos anos 70 e início dos 80".

E acrescenta, o autor:

No momento, ambos os processos - modernização tecnológica e modernização previdenciária - estão ocorrendo. Entretanto, a flexibilização do trabalho toma a frente da inovação tecnológica e muitos setores produtivos, que não passaram por revoluções tecnológicas, puseram em prática, bem rapidamente, processos de modernização previdenciária. (SILVA, 1999, p. 85)

A ordem neoliberal forçou ao capital sua reestruturação produtiva e, por consequência, mudanças no mundo do trabalho. A reestruturação das empresas nos países capitalistas avançados tem buscado a maior flexibilização do uso do capital e trabalho, tendo por meta a redução de custos, da ociosidade e dos riscos ampliados pela instabilidade financeira e dos mercados.

Em relação a este aspecto nos revela Tomasi (2003):

Então se ao técnico, de escolaridade média, era imposta uma atuação definida pelo Taylorismo na intermediação da concepção à execução, agora com a fábrica global se contempla não só a interação produtor cliente, mas também o trabalho em equipe. A horizontalização produtiva, com eliminação de funções intermediárias pela integração e flexibilização de tarefas, exige capacitação diferenciada do técnico, a partir de saber-fazer-técnico e de saber-fazer-relacional no trato de questões originadas não somente da fabricação, mas dos setores de compras, de marketing, do comercial, como da engenharia de produção e de processos. (TOMASI. "O Técnico de Escolaridade Média no Setor Produtivo: Seu Lugar e suas Competências", IN: Educação e Sociedade Volume 24. 2003 p, 1246).

Em relação às transformações do processo produtivo que ora são observadas, merece destaque, para uma melhor compreensão, a fala de um gerente geral da nova organização do trabalho (NOT):

Dentro de uma célula poder operar todas as máquinas daquela célula, ser responsável pela qualidade do seu produto, inspecionando o produto e, ao mesmo tempo, já começando a fazer as primeiras atuações em termos de manutenção, pequenas manutenções: troca de óleo, limpeza da máquina, verificar se não tem nenhuma vibração (as máquinas); se as correias estão apertadas, se os parafusos principais estão apertados. Este tipo de coisa agente chama de manutenção produtiva. (ROSA: "Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos", IN: Educação e Sociedade Volume 64. Número Especial 1998, p. 136).

Interessante o depoimento de um operador da mesma organização:

A gente está trabalhando nessa primeira máquina aqui, talvez por ela ser muito veloz ela deixa uma quantidade de estoque aqui, você está entendendo? Aí não tem operador, a gente pega e deixa essa primeira máquina, vai trabalhar nessa outra aqui. E assim, a produção sai a mesma coisa e com pouca mão-de-obra. Já fala célula que é pra reduzir bastante a mão-de-obra. (ROSA: "Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos", IN: Educação e Sociedade Volume 64. Número Especial 1998 p. 139).

Enorme incremento dos terceirizados; expansão do trabalho social combinado (Marx, 1978), em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços; aumento do trabalho feminino; exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho e inclusão precoce de crianças representam outros aspectos desta flexibilização que pode ser entendida como funcional à emergência deste novo paradigma tecnológico e produtivo.

1.4 - As transformações provocadas pelo novo paradigma produtivo sobre o trabalho

As transformações em curso nos remetem a uma situação de desemprego tecnológico, desemprego estrutural, subemprego, expansão do setor informal, miséria e aumento da criminalidade. No campo das idéias, dos valores, segundo Silva (1999) o trabalho cessa de se constituir no lugar maior da realização do próprio eu e, conseqüentemente, em organizador do tecido social. Cai o valor absoluto do trabalho e nada garante que este, como visto anteriormente, mantenha-se como centro hierarquizante e produtor de consciência na sociedade.

Conforme a síntese de Tosel (apud) Antunes (2005):

é a própria centralidade do trabalho abstrato que produz a não-centralidade do trabalho, presente na massa dos excluídos do trabalho vivo que, uma vez (des)socializados e (des)individualizados pela expulsão do trabalho, procuram desesperadamente encontrar formas de individuação e de socialização nas esferas isoladas do não-trabalho (atividade de formação, de benevolência e de serviços). (ANTUNES, 2005. p. 160).

A ampliação do trabalho intelectual abstrato nas plantas produtivas e a redução do proletariado taylorizado provocam, como disse J.M. Vincent, (apud) Antunes (2005), uma metamorfose no que diz respeito ao valor do trabalho. Conforme o autor, "a própria forma valor do trabalho se metamorfoseia. Ela assume crescentemente a forma valor do trabalho intelectual abstrato".

Caso típico é o da fábrica japonesa Fujitsu Fanuc. Nesta, mais de quatrocentos robôs fabricam, durante as 24 horas do dia, outros robôs. Os operários, cerca de quatrocentos, trabalham durante o dia. A tarefa dos operários consiste basicamente em prevenir ou reparar aqueles robôs que foram danificados. Com métodos tradicionais seriam necessários, para a realização deste trabalho vivo, cerca de quatro mil operários. Percebe-se assim um processo de intelectualização de uma parcela da classe trabalhadora.

Atividades como a acima descrita permitem que parte do saber intelectual seja transferido para as máquinas informatizadas (robôs, por exemplo), que se tornam mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho.

Sobre estas questões afirma Antunes (2005):

estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar *uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada*, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico. Com a conversão do *trabalho vivo* em *trabalho morto*, a partir do momento em que, pelo desenvolvimento dos *softwares*, a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana, o que se pode presenciar é um processo que Lojkin denominou como *objetivação das atividades cerebrais junto à maquinaria*, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada. A transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, que se converte em linguagem da máquina própria da fase informacional, através dos computadores, acentua a transformação de *trabalho vivo* em *trabalho morto*. (ANTUNES, 2005, p. 161).

Percebe-se, então, que está em curso uma reestruturação produtiva do capital que, por seu turno, altera a forma de ser do trabalho no capitalismo contemporâneo. E esta, como já abordada anteriormente, provoca dentre outras alterações no que diz respeito aos valores sobre o mundo do trabalho.

Em relação a este aspecto diz Codo (1999):

Já os jovens ou uma parte dos jovens dos setores populares, com seu presentismo e hedonismo, expressam melhor os valores da sociedade do trabalho atual. Uma sociedade caracterizada por vínculos de empregos efêmeros, especulação financeira que remete a valores de ganho fácil, esperteza, pressão sobre o outro, violência; características que na sua dinâmica instalam o "hoje" como horizonte de vida. Além disso, se contrapõem à suposta socialização da escola, a um tipo socialmente desejado de disciplina, que, se efetiva, resultaria mais adequada à configuração de um velho e chato "homem precavido" do "seguro mundo do trabalho" do quase ido século XX. (CODO, 1999, p. 74)

Diógenes (1998) apud Codo (1999), fazendo referência à pesquisa realizada com gangues e galeras da cidade de Fortaleza (CE), mostra que existe, entre estes jovens, a idéia amplamente difundida de que "o trabalho não compensa". Segundo o autor, "eles denominam qualquer indivíduo que muito trabalhe e ganhe pouco como otário. Exaltam o consumo fácil e rejeitam investimentos que impliquem dispêndio de energia (física ou mental); valores que dão estrutura ao mundo do trabalho e da escola".

Com as transformações, provocadas pela reestruturação do capitalismo, dentre elas as mudanças que estão tendo lugar no mundo do trabalho, o papel da escola na mobilidade

social passa a ser questionado. A ideologia da mobilidade social através da escola é questionada pelos mais jovens. Esta situação é explicada pelo contexto em que estes jovens estão mergulhados associado ao imediatismo, ao hedonismo e presentismo, características típicas dos mais jovens.

Em relação a este aspecto, explicita Zaluar (1992:48) apud Codo (1999), que é nítida a presença daqueles que contestam os valores centrais da sociedade do trabalho tradicional (os jovens) e daqueles (pais destes jovens) que são portadores dos valores da velha sociedade do trabalho e que ainda acreditam no poder da escola. Codo (1999) fala de um corte geracional, especialmente observado nas camadas populares. Segundo o autor, de um lado teríamos os pais, que continuam sustentando vigorosamente valores nostálgicos de uma sociedade do trabalho que já não existe, aquela que produzia "homens e mulheres precavidos", que iniciavam sua vida laboral com as garantias de emprego estável e da futura aposentadoria e, de outro, os jovens, que não mais acreditam no papel socializador da escola.

Assim, o senso comum transfere à escola ou "responsabiliza-a" na medida em que não mais percebe nela a possibilidade de contribuir para a ascensão social, quando na realidade a situação tem outra origem. Apesar disso, Clemente Lúcio e Suzana Sochaczewski (1998), nos indicam:

O fato de as transformações no mundo do trabalho terem como núcleo a diminuição do estoque de postos de trabalho tem como conseqüência uma série de mudanças que se traduzem na precariedade e na vulnerabilidade do emprego e do trabalho. As formas mais conhecidas que esse processo assume são a crescente desregulamentação no que tange à contratação e à dispensa; empregos temporários, em tempo parcial, compartilhados e no domicílio; extensão da jornada de trabalho; aumento do trabalho infantil; alta flexibilidade no desempenho de atividades; incentivo à informatização; ausência de proteção social específica para esse período de transição; formas precárias de remuneração; diminuição do poder e da representatividade sindical; aumento da responsabilidade individual sobre o emprego e queda de solidariedade entre trabalhadores. (SOCHACZEWSKI E LÚCIO: "Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional", IN: Educação e Sociedade. Volume 64. Número Especial 1998, p. 105-106).

Assim, trabalho temporário, jornadas reduzidas com salários reduzidos, extinção das garantias sociais, remuneração mais baixa para jovens, apenas para citar algumas características do "novo cenário", provocado pela reestruturação capitalista, acabam por disparar mecanismos mentais de desvalorização do próprio esforço do trabalho.

1.5 - O papel social da Educação

Fica então, com todas as transformações provocadas pela reestruturação capitalista, mais uma e que atinge diretamente o uso da escola como local para se apropriar do conhecimento e, portanto, para melhorar de vida.

Entretanto, mesmo e principalmente diante deste cenário, e é no que acreditamos, faz-se necessário nesta hora citar Codo (1999), quando o mesmo afirma que: "as novas exigências do mundo do trabalho colocam cada vez mais a escola como única possibilidade de acesso ao restrito mercado de trabalho de nossos dias, embora ela não garanta a inserção".

Mesmo aqueles que algum dia tenham tido a oportunidade de se colocar no mercado de trabalho, os sentimentos de incerteza e insegurança estarão sempre presentes. O vínculo estável com o trabalho é coisa do passado. A necessidade, defendida pelos neoliberais, de um amplo "exército de reserva" para "conter o processo inflacionário" e permitir a expansão capitalista leva a situações onde novas formas de emprego se fazem presentes como o tempo parcial, temporário e assim por diante.

Neste sentido, a educação se apresenta como fator estratégico para que um país possa responder aos diferentes desafios da atualidade. Agora, mais do que nunca, o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, social e cultural de um país, ou seja, o seu capital estrutural, depende do respectivo capital intelectual. As possibilidades de uma melhor integração nacional e internacional, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e igualitário, passam necessariamente pela educação. O crescimento econômico de uma nação depende, principalmente em função da abertura econômica, da forma como os trabalhadores estão articulados com o domínio tecnológico correspondente, além de competência básica considerável. A acumulação de capital depende sempre mais da educação, ciência e tecnologia.

Para Demo (2002), "se o que move o capitalismo é o lucro, o social não consegue impor-se como finalidade. Se o que decide a oportunidade de lucro é o complexo "educação, ciência e tecnologia", o trabalhador competente faz parte crucial do jogo, na produção e no consumo...". Mas é bom observar que o papel da escola não tem apenas vínculo com o econômico, como se a escola tivesse apenas o dever de preparar para o trabalho. Codo (1999)

entende que o papel da escola é de ser espaço de transmissão de uma forma de viver (moral) e de um dever ser (ética) negociado socialmente.

Para Demo (1994):

Mais relevante que tudo parece ser o reconhecimento cada vez mais generalizado de que a educação incorpora a oportunidade mais efetiva de mudança histórica. Sem reviver expectativas mecânicas e automáticas, educação, sobretudo sob a condensação da formação básica, representa a potencialidade mais visível de mudança, com a vantagem de que seria mudança mais aceitável, porque é possível atingi-la como sujeito. (Demo, 2002, p.103)

Fica então evidente todo o potencial da educação. O desenvolvimento humano, a aprendizagem, a criatividade, a inovação e a busca para solução de problemas são apenas alguns dos aspectos que passam pela educação.

Mas se por um lado a educação está associada a uma perspectiva de complementaridade, a fatores como currículo, estrutura institucional, processos de ensino aprendizagem e formas de gestão, por outro as políticas públicas, como também a gestão da educação, são reflexos da reconfiguração capitalista.

Partindo dessa premissa tem-se em um pólo a possibilidade da educação como instrumento de conquista para uma sociedade mais humana, digna e justa e, em outro, ela aparece apenas como instrumento de concretização dos desejos e papéis determinados pela divisão do trabalho, reproduzido em grande parte pelas elites econômicas locais. Nesse sentido é que se faz necessária uma profunda análise sobre que tipo de educação profissional está sendo oferecida para os nossos jovens.

Nosso desafio é, por isso mesmo, ainda mais complexo e de difícil solução, pois precisamos resolver problemas do passado ainda não vencidos, por meio do avanço para o futuro que já começa a ser vivido. Daí nossa oportunidade e nosso compromisso.

Referindo-se à lógica capitalista, afirma Antunes (2001):

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo mundo empresarial, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta como parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua auto - valorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho

vivo, mas não pode *eliminá-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (ANTUNES, IN DOURADO, 2001, p. 17)

E, concordando com o autor supracitado e com Pedro Demo (1996), quando este afirma que é através da educação que a mudança será possível, sobretudo quando, neste processo educativo, ocupamos o papel de sujeito é que precisamos estar bastante atentos, pois o que ocorre na grande maioria das instituições de ensino do Brasil, sobretudo naquelas destinadas aos grupos menos favorecidos, está associado a um sistema, que conforme Pistore (2003), não forma pensadores, forma mão-de-obra.

Tendo em vista o contexto que ora vivenciamos, o papel que a educação assume deve e precisa ser soberano para responder aos desafios de uma revolução técnica e social, que equivocadamente está sendo tratada como uma questão de ajustes e flexibilização. Não se trata da necessidade de atender aos novos requisitos, como por exemplo: habilidade em transferir conhecimentos de uma área para outra, facilidade para se comunicar e entender o que está sendo comunicado e até mesmo para trabalhar em grupo. Trata-se também da elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social radicalmente diferente e que não se esgote na negação, pois segundo Ivana Jinkings, em Mészáros (2005 p.13), "educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades".

1.6 – Aspectos da Educação Profissional no Brasil e a Lei 11.180 (que institui o Projeto “Escola de Fábrica”)

Mesmo reconhecendo que a pesquisa realizada, sobre o Projeto “Escola de Fábrica”, trata-se de contexto associado à formação profissional e não à educação profissional propriamente dito, alguns aspectos desta são importantes de serem mencionados. Justifica-se tal entendimento na medida em que, conforme Romanelli (1998), nenhum estado capitalista pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Assim, concordando com Romanelli, entende-se que a observação dos aspectos relacionados à educação profissional por si só atende, inclusive, àqueles ligados à formação profissional.

Historicamente, a educação profissional no Brasil, até as modificações trazidas pela Lei 7.044/82 resultaram em um enfoque pragmático e utilitarista, pois a educação deveria adequar-se às necessidades da estrutura ocupacional (visão economicista).

Sobre esta situação revela Belloni (2000):

Diante da preocupação predominante com o crescimento econômico e da estrutura ocupacional, esta perspectiva percebe restritamente a educação profissional como formadora de mão-de-obra para uma determinada profissão ou ocupação definida pelo mercado de trabalho; desta forma, omite grande parte da complexidade existente nas relações estabelecidas entre o âmbito educativo e o sistema produtivo. (Belloni, 2000, p. 29).

Merece atenção o que nos apontou Chauí, referindo-se à reforma trazida pela Lei 5.692 de 1971, em artigo publicado na Folha de São Paulo em 6 de julho de 1977. Para a autora, a "reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto: o do esquecido acordo MEC-USAID. A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior..."

Sobre este acordo, Giles (1987, p. 297) nos indica que: "dentro da conjuntura sócio-político-desenvolvimentista reinante assinam-se uma série de convênios entre o MEC e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (Agency for International Development - AID)..."

Em relação aos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, como o caso do acordo MEC-USAID aponta Romanelli (1998):

As forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, idéias, noções e doutrinas apropriado. Nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Num país dependente, a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela. (ROMANELLI, 1998, p. 209).

Segundo Chauí (apud Piletti (2000), o projeto MEC-USAID assentava em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e, por fim, educação e comunidade. Sobre estes pilares, afirma a autora:

O item *educação e desenvolvimento* propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada. Profissionalização rápida e privatização do ensino foram objetivos prioritários da reforma voltada à criação de mão-de-obra especializada para um mercado em expansão...

Educação e segurança visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os problemas brasileiros. O tópico segurança já determinava de antemão a natureza do civismo e dos problemas que seriam propostos aos alunos...

O item *educação e comunidade* é o mais expressivo. A relação da escola com a comunidade era proposta em termos genéricos: a comunidade diria à escola quais as questões mais urgentes para a coletividade e a escola responderia a tais carências formando pessoal capaz de atendê-las. Traduzindo em miúdos, era esse o tópico referente à ligação escola- empresa (já que por comunidade só se entendia os empresários) e que resultaria em Conselhos Universitários compostos de professores e representantes do patronato. A integração das escolas à realidade social (dizia o *Mec - Usaid*) visava ao fornecimento de mão-de-obra barata às empresas e ao surgimento de uma elite de pseudo-pesquisadores (que seriam capazes de tudo, menos da pesquisa) (CHAUÍ (apud) PILETTI, 2000, p. 129)

Fato concreto é que os resultados práticos oriundos das concepções de educação profissional até este período, resultaram em um enfoque pragmático e utilitarista, pois a educação deveria adequar-se às necessidades da estrutura ocupacional (visão economicista).

Já a atual LDB (Lei 9.394/96) configura identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, em seu Art. 39, que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

O Artigo 39, além de outros, destaca a necessidade de uma vinculação estreita entre educação profissional e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Importa dizer que os currículos dessa área devem ser desenvolvidos a partir de prévia definição das competências e das habilidades requeridas para o exercício profissional em cada área específica.

Assim, a Lei 9394/96 traz uma concepção que representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

Com esta superação, surge um novo paradigma (MEC, 2000):

em que o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional, pelas mencionadas diretrizes. (MEC, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, 2000, p. 7).

Competências são, para (Berger, 1998) apud (Ramos, 2002, p. 163), os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências, geram habilidades, ou seja, um "saber fazer".

Segundo Perrenoud (1999), competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Para Deluis (2005), competência refere-se a saberes ou conhecimentos formais, que podem ser traduzidos em fatos e regras, o saber fazer, que pertence à esfera dos procedimentos empíricos, como as receitas, os truques de ofício, e que se desenvolvem na prática cotidiana de uma profissão e ocupação; finalmente o saber-ser, compreendido como saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões de mundo.

Ramos (2001) define competência como um saber interiorizado de aprendizagens orientadas para uma classe de situações escolares ou profissionais que permite ao indivíduo enfrentar situações e acontecimentos com iniciativa e responsabilidade.

Zarifian (2003) aponta que o modelo competências é algo que ainda está em construção e, segundo este, a qualificação é "o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade e comportamento...) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais. E [...] "competência", a utilização desses recursos na prática". (ZARIFIAN, 2003, p. 35-36)

Sobre o desenvolvimento de competências Zarifian (apud) Ribeiro (2006) afirma que:

...o desenvolvimento de competências, no sentido amplo, se dá na formação básica e na formação profissional. Para ele, na formação básica há o ensinamento da linguagem, o desenvolvimento de raciocínios abstratos, da socialização, da auto disciplina e da capacidade de reflexão crítica do indivíduo sobre si mesmo e sobre o ambiente o que o autor chama de "competências de fundo" ou "competências de recursos" (RIBEIRO, 2006, p. 51)

De acordo com Ribeiro (2006), Zarifian aponta que "na formação básica saberes são transmitidos, produzindo o desenvolvimento de uma dimensão central para que competências possam ser desenvolvidas. Esta dimensão central, ao desenvolver competências de fundo, propicia o desenvolvimento de competências no sentido amplo." (Ribeiro, 2006, p.51)

No que diz respeito à formação profissional Zarifian (Apud) Ribeiro (2006) esclarece que:

A formação profissional está diretamente voltada ao desenvolvimento de competências por realmente associar saberes e capacidades de raciocínio a situações reais de trabalho. Defende a necessidade da alternância entre situação escolar e situação de trabalho por aproximar a articulação entre conhecimentos e competências. Para o autor é preciso que os conhecimentos específicos para o desempenho de um trabalho sejam construídos. E é a partir do trabalho profissional efetivo que devem ser construídos os conhecimentos e representações próprios de cada campo de atividade, conhecimentos e representações que orientam e controlam o bom desenrolar da ação. (RIBEIRO, 2006 p. 52).

Já o Ministério de Educação e Cultura (MEC) entende competências, e esta será a referência utilizada para a realização do trabalho pretendido, pelas modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (Brasil. MEC. ENEM - Documento Básico 2000).

A aplicação do conceito de competência na educação justifica-se pela necessidade de se buscar alternativas que permitam estimular a capacidade criativa, inovadora, capacidade de adaptação e de aprendizagem, adequadas, segundo Souza (2003), "aos requisitos do desenvolvimento econômico contemporâneo, caracterizado pelo rápido avanço tecnológico e a constante exigência de incrementar a produtividade". (Souza, 2003, p. 75-76).

Fato concreto é que, ao utilizar o conceito de competência para gerir o seu negócio, as empresas estão optando por uma estratégia nos seus processos, tanto de forma geral (caráter organizacional) quanto específica (gestão de pessoas) que tem por objetivo último alcançar vantagens competitivas, dado que a busca da competitividade impõe às organizações a necessidade de contar com profissionais altamente capacitados, aptos a fazer frente às ameaças e oportunidades do mercado.

Rocha (2006) diz que:

A superação da concepção taylorista/fordista da organização do trabalho leva à mudança de concepção de tarefa: à destreza manual e ao saber fazer, devem ser agregadas novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias colocadas à disposição dos trabalhadores e das empresas; ao perfil obediente e disciplinado prefere-se um perfil autônomo e empreendedor, ou seja, um trabalhador com capacidade de pensar, decidir, ter iniciativa, administrar a produção e controlar sua qualidade. (ROCHA, 2006, p. 37)

Percebe-se, portanto, que por trás da questão da competência há um interesse todo especial por parte de alguns grupos e, ao abordar esta questão, Tedesco (1998) apud Rocha (2006, p. 38) "ênfatisa que um dos aspectos que mais chama atenção, nos atuais debates acerca das mudanças, é a importância significativa que os não-educadores conferem à educação".

É diante desta nova realidade que o tema educação passa a se fazer presente no discurso de amplos e diferentes segmentos da sociedade, que atribui, sobretudo à educação básica, de caráter geral, o papel estratégico de promover o desenvolvimento das novas capacidades requeridas ao trabalhador atual.

Ribeiro (2006) entende que:

...podemos compreender que as transformações no mundo do trabalho revelam uma mudança de paradigma no âmbito das organizações: do modelo taylorista-fordista de produção para o toyotismo/acumulação flexível. Porém, a qualificação que é no âmbito do toyotismo/acumulação flexível baseada no posto de trabalho, sofre alterações: *no modelo competência*, ela passa a ser tratada de modo diferente se comparada ao modelo posto de trabalho, e a competência passa a ser uma nova maneira de se qualificar, conforme Zarifian... E parece evidente que essas mudanças também estão relacionadas ao perfil de trabalhador que as organizações desejam. Ocorre que as empresas condicionam o trabalhador a possuir as competências que elas julgam necessárias, caso ele queira se inserir ou se manter no mercado de trabalho. Isso revela que o *modelo competência*, a exemplo dos outros modelos já mencionados, pode ser visto como uma estratégia do sistema capitalista de atingir seus

objetivos, o que acaba por influenciar a qualificação do indivíduo e, logo, seu trabalho. (RIBEIRO, 2006, p. 50-51)

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, a partir da proposta do MEC/SEMTEC, o Parecer 16/99, desdobrando os setores de atividades produtivas em áreas estruturadas pelo compacto de competências, habilidades, conteúdos mínimos e duração mínima correspondente. São as seguintes estas áreas: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transporte e Turismo e Hospitalidade.

Para cada uma destas áreas são estabelecidas competências profissionais gerais, portanto, elas são, conforme entende o MEC, "mandatárias para os programas ou cursos de nível técnico, sendo, ainda, uma orientação importante para os de nível básico".

Sobre os Referenciais Curriculares, entende o MEC (MEC, 2000, p. 8) que estes "oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais... a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias".

Já o Artigo 3º da Lei No 11.180, que institui o Projeto Escola de Fábrica, traz o seguinte texto: "Os cursos de formação profissional de que trata o art. 1º desta Lei deverão se enquadrar em uma das áreas profissionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, nos termos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, nos termos dos arts. 7º e 9º da Lei No 7.024, de 20 de dezembro de 1961". Portanto, os cursos oferecidos pelo Projeto "Escola de Fábrica", deverão, por força de Lei, estarem estruturados conforme as áreas estabelecidas pelo Parecer 16/99 do CNE.

No mesmo Artigo, no § 1º tem-se que: "Os cursos serão orientados por projetos pedagógicos e planos de trabalho focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional" e no § 5º o texto é o seguinte: "Observado o disposto neste artigo, os demais parâmetros de elaboração dos projetos pedagógicos e dos cursos serão definidos pelo Ministério da

Educação, com preponderância do caráter sócio-educacional sobre o caráter profissional, observado o disposto no § 1º do art. 68 da Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber".

Segundo Belloni (2000):

Em geral, quando os critérios de avaliação focalizam os aspectos econômicos, pode-se considerar que os interesses e necessidades dos trabalhadores são contemplados indiretamente, uma vez que o alvo da política pública está voltado, fundamentalmente, para análises de custo-benefício das técnicas e procedimentos adotados e para a execução dos programas ou cursos. Por outro lado, quando os critérios de avaliação dão ênfase às dimensões sociais, o foco da política pública está centralizado, predominantemente, nos interesses e nas necessidades dos trabalhadores. (Belloni, 2000, p. 67).

Segundo a autora (*Ibid*) e diante do Artigo supra citado é possível, pelo menos inicialmente, inferir que o Projeto “Escola de Fábrica” chega associado a um novo paradigma da educação profissional, pois à frente do caráter profissional está o sócio-educacional, além de o Art. 3º fazer explícita referência às áreas profissionais definidas pelo CNE e estas, por sua vez, à obrigatoriedade do desenvolvimento de competências gerais. Diante disso, a nova educação profissional, inaugurada pela Lei 9394/96 (LDB), estaria também presente nos preceitos da Lei 11.180 (que institui o Projeto "Escola de Fábrica"), pois desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro.

1.7 - A categoria Trabalho e as Políticas Sociais (de Trabalho) no Brasil

A categoria trabalho tem sido tema de estudo de diversas ciências, dentre as quais a filosofia, a sociologia, a antropologia e a própria educação. Para muitos, a categoria trabalho está diretamente associada à própria existência do ser humano, pois é através do trabalho que o ser humano cria e recria a sua própria existência.

Neste sentido, torna-se oportuno trazer à tona as considerações de Enguita (1989, p.13) quando o mesmo afirma que "no trabalho o homem não somente dá forma à natureza que o rodeia como também dá forma a si mesmo, individual e coletivamente".

Marx (1980), em “O Capital”, observa que:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1980, p. 202)

Assim, o trabalho, enquanto atividade criativa e de transformação, modifica não apenas o mundo, mas também o homem que o executa. Soratto e Heckler (1999, p. 112) afirmam que: "o homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto do seu trabalho e também se transforma neste processo. Modifica seus hábitos, seus gostos, seu jeito de se vestir, seu modo de comportar-se".

Percebe-se, portanto, que o trabalho traz alterações no padrão de vida do homem, alterações relacionadas ao seu conhecimento, experiência, habilidades, valores, enfim, através do trabalho que o homem alcança desenvolvimento e da forma mais ampla que podemos pensar. Marx (apud) Codo (1999, p. 46) dizia que: "o trabalho alienado rouba do homem sua humanidade, o transforma em um animal".

Historicamente, a caracterização do trabalho foi se modificando. Inicialmente o trabalho visava atender a satisfação das necessidades primárias do ser humano e os meios para a realização do trabalho eram rudimentares e sua elaboração estava ao alcance de todos. Diferentemente dos dias atuais, não havia a propriedade privada dos meios de produção.

Ao discorrer sobre a organização do trabalho, Saviani (2002) aponta que ela é construto social, o que faz com que a mesma assuma características distintas para cada fase da humanidade.

Gorz (2003) compreende que, na atualidade, o trabalho designa praticamente uma atividade assalariada, fonte de recompensas econômicas. Para o autor, a categoria trabalho e emprego tornaram-se equivalentes, sendo que a remuneração acaba servindo como critério para distinguir uma atividade como trabalho.

No Brasil, em particular, o aprofundamento do processo de deterioração das condições de trabalho (provocados especialmente pela flexibilização) e de permanência das altas taxas

de desemprego, mostra a existência de um período em que o emprego regular e regulamentado encontra-se deslocado da centralidade das políticas macroeconômicas. Neste momento, evidencia-se que a principal preocupação do Estado está relacionada à modernização econômica e ao combate à inflação. O enfrentamento da questão do desemprego, através de políticas públicas, não está na pauta do dia como aqueles estão.

Entretanto, algumas ações são observadas, e dentre elas, localizamos o Projeto “Escola de Fábrica”. Esta política pública tem como alvo os jovens com idade entre 16 (dezesesseis) a 24 (vinte e quatro) anos e visa, dentre outros, favorecer o ingresso desses jovens no mundo do trabalho.

A concepção que utilizamos para definir política pública pode ser encontrada em Belloni (2000). Para a autora, política pública “é a ação intencional do Estado junto à sociedade. Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada”...

Aceita-se, segundo Demo (2002, p. 26), “que em todas as sociedades existem grupos populacionais que não se auto-sustentam, ou que não deveriam se preocupar com isso, cabendo ao Estado sobretudo a obrigação de assistência”. A própria Constituição Brasileira, conhecida como Constituição Cidadã, incorporou, entre os direitos sociais, também o direito à assistência, conforme o autor (ibid), “englobando no conceito de seguridade social - saúde, previdência e assistência”.

Neste contexto, torna-se necessário saber planejar e executar política conveniente de assistência social e distinguir esta de assistencialismo. Para Demo (2002), é fundamental saber defender a necessidade de assistência devida, feita pelo Estado, bem como a importância de desenvolver competência adequada em sua oferta e manutenção. O autor ainda entende que, em geral, não sabemos planejar e executar política de assistência social, a começar pela lamentável confusão que fazemos entre esta e o assistencialismo.

Quanto à distinção entre assistência e assistencialismo, é decisivo não confundir os dois planos, porquanto o assistencialismo significa a manutenção do problema, ou melhor, o cultivo do problema social sob a aparência da ajuda. Demo (2002) entende ser fundamental

insistir em estratégias emancipadoras, pois argumenta ser tendência do Estado e das camadas ricas realizar assistências de modo assistencialista.

Define Demo (2002, p. 30 - 31) políticas assistencialistas por aquelas que: a) escamoteiam o contexto duro da desigualdade social, inventando a farsa da ajuda; b) desmobilizam o potencial de cidadania no assistido; c) provocam dependência diante do doador; d) reservam apenas sobras, esmolas; e) vendem soluções sob a capa de meras compensações.

Um outro aspecto que merece atenção está relacionado à questão da responsabilidade social muito defendida pelo Estado. Torna-se cada vez mais comum o Estado, sob a égide da postura de empresa cidadã, responsável e solidária, transferir a terceiros, sobretudo às empresas, responsabilidades de caráter social e que, a bem da verdade, este espaço só existe, da forma que se apresenta hoje, em virtude da ausência do Estado. Para melhor ilustrar o que se pretende mostrar e, no caso específico da educação, é possível citar o Projeto "Amigo da Escola".

Para Demo (2002):

Tarefa fundamental do Estado é planejar direcionamentos do crescimento econômico e incentivar tipos de investimento voltados à geração de emprego e renda. Pois, sem gerar renda, não há como, nem o que distribuir, ainda que a redistribuição seja típica conquista política, não efeito econômico. (DEMO, 2002, p. 33)

Neste sentido, entende-se da necessidade de a política social dialogar com clarividência com a política econômica. Mas cabe lembrar que, neste momento, nossa intenção reduz-se à necessidade de apenas explicitar estas questões, especialmente aquelas relacionadas à responsabilidade social, e não tratá-las de forma mais exaustiva.

Pochmann (2002) nos fala em três referências que podem ser observadas quando o assunto é relacionado às políticas sociais e do trabalho no Brasil. Para o autor, as referências dizem respeito à fragmentação das ações governamentais diante de múltiplos e sobrepostos programas que atuam de forma desarticulada e sem integração entre si, existência de diversas instituições públicas que visam a intervir nos mesmos problemas e, por fim, a opção governamental pela focalização das ações públicas. Assim, elementos como o desperdício de recursos humanos e financeiros e a inexistência de direção efetiva dos organismos públicos

estão presentes, além da impossibilidade da massificação dos programas para o conjunto da população.

Segundo o autor (*id*):

Apesar da existência de recursos, ainda que na maior parte insuficientes, e de múltiplas instituições públicas que mantêm um número não desprezível de seus funcionários direta e indiretamente envolvidos em programas sociais e do trabalho, o Brasil não conseguiu, até o momento, romper em definitivo com o ciclo estrutural de pobreza e de desigualdade de renda. O desemprego, que alcança patamar sem paralelo histórico, sofre do mesmo mal decorrente das ações equivocadas de parte das atuais políticas governamentais. Assim, o Brasil caminha na contramão, pois, ao contrário de países com situação econômica menos avançada que conseguiram inclusive reduzir drasticamente o nível de pobreza e de desigualdade de renda, segue mantendo uma enorme parcela da população excluída do acesso aos possíveis frutos do avanço econômico. (POCHMANN, 2002, p. 63/64)

Percebe-se que Pochmann posiciona-se afirmando a existência de instituições, de recursos e de grande soma de pessoas trabalhando em programas sociais, entretanto chama atenção ao fato de não estarem estes programas atingindo os resultados esperados por todos.

Ilustrativas tornam-se as palavras de Belloni (2000), para uma melhor compreensão daquilo que se coloca. Diz a autora:

Tomando como exemplo a política de educação profissional, pode-se observar que a meta ou prioridade de (re)inclusão de desempregados tem finalidades distintas quando a política básica (econômica) é, ela própria, excludente ou não. Se ela for excludente, provocando desemprego em massa, o papel da qualificação é apenas *compensatório ou reparador*, reduzindo os danos produzidos. Em outras palavras, políticas compensatórias podem até melhorar as chances de o trabalhador adquirir as competências ou um novo perfil de qualificação, para fazer frente às transformações no mundo do trabalho. No entanto, elas têm impacto reduzido sobre sua capacidade de agir/reagir no contexto da reestruturação produtiva, uma vez que as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador e não são objeto prioritário da política básica. Assim, o papel da política de educação profissional não terá impacto do ponto de vista da *efetividade social*, pois o fator originário da exclusão não será afetado... (Belloni, 2000, p. 34)

Nesta mesma direção, Pedro Demo (2002), referindo-se a instituições dedicadas a assistências, como do tipo: ações de educação, encaminhamento ao mercado de trabalho etc, afirma ser evidente a constatação da reduplicação de esforços, pulverização dos recursos e contradições de orientação programática e, o que é pior, tendo em vista resultados politiqueros. Demo (2002, p. 29), referindo-se as políticas públicas, aponta que: "de um modo geral, as políticas são disparatadas, contraditórias em suas fundamentações, extremamente residuais, e assim por diante".

Tendo como objeto de estudo uma política social e de trabalho denominada Projeto “Escola de Fábrica”, que tem como público alvo jovens de 16 (dezesesseis) a 24 (vinte e quatro) anos, faz-se também necessário pormenorizar a discussão em torno das questões associadas ao problema do (des)emprego, sobretudo à categoria juventude, já que é esta que abriga os jovens na faixa etária supracitada e que, como já visto, também corresponde a um dos requisitos de acesso ao Projeto.

CAPÍTULO 2: O DESEMPREGO JUVENIL

...e como vegetam, em particular os jovens, numa vacuidade sem limites, considerada degradante, e como são detestados por isso; ao ver como, a partir daí, a vida os maltrata e como a ajudamos a maltratá-los; ao ver que, para além da exploração dos homens, havia algo ainda pior: a ausência de qualquer exploração. (FORRESTER, 1997, p. 16).

2.1 - Desemprego: o que há por trás disso?

As causas do desemprego são muitas e segundo Pochmann (2002) podem ser divididas em função dos aspectos estruturais e conjunturais. As causas estruturais são aquelas relacionadas à rápida mudança técnica; à desregulação do mercado de trabalho, provocada pela reestruturação capitalista; a carência educacional; o baixo e prolongado dinamismo econômico e à abertura inadequada da economia. Já as causas conjunturais são as relacionadas ao nível da atividade econômica que pode ser medido pelo PIB (Produto Interno Bruto), isto é, pelo conjunto do que foi produzido pelo país em um período de um ano. Quando em período de prosperidade há uma produção maior, uma elevação no nível de emprego, um maior consumo, ampliação das atividades econômicas, fábricas e empresas produzindo no limite da sua capacidade instalada, assim eleva-se o PIB. Entretanto, em períodos de retração econômica, o PIB apresenta-se com crescimento zero e até mesmo negativo. Esta situação é consequência da baixa atividade econômica provocada pela elevação das taxas de juros, pela redução dos gastos do setor público que leva a uma menor utilização da capacidade produtiva das empresas e traz, como consequência, uma diminuição no nível do emprego.

Com a reestruturação capitalista, em que também se incluem os investimentos em tecnologia, foram inúmeros os efeitos que contribuíram para o crescimento do desemprego. As mudanças da base técnica de produção provocam um aumento da qualidade e da quantidade e, estas, por sua vez, provocam a redução do emprego direto na produção.

As novas relações de produção, as novas formas de gestão dos recursos humanos e as mudanças no sistema de relações de trabalho são características dessa reestruturação que tem como efeito direto o aumento do desemprego. *A alteração da organização da produção*, onde a logística, a terceirização, a parceria com fornecedores, a redução do tamanho da planta e o *just in time* são exemplos de atitudes que provocam, especialmente, desemprego nos setores de controle de qualidade, na manutenção, na administração e controle de estoques, dentre outros.

As novas formas de gestão dos recursos humanos com a alteração da organização interna do trabalho, com redução da hierarquia, trabalho em "ilhas", trabalho mais qualificado no núcleo estável e pouco qualificado nas atividades secundárias reduzem o nível de emprego nos segmentos administrativos e de supervisão.

Por fim, *as mudanças no sistema de relações de trabalho* trazem a implementação de formas participativas nas decisões empresariais, incentivos monetários (de acordo com a meta de produção) e descentralização para o núcleo estável dos empregados, tendo a remuneração nos postos secundários referência no salário mínimo e perda de vantagens sociais. Esta última provoca, segundo Pochmann (2002), uma maior disciplina e eficiência no trabalho, como também uma redução do emprego regular nas atividades secundárias, como por exemplo: segurança, limpeza e transporte.

Percebe-se, então, que com a reestruturação capitalista, se por um lado ganha-se com uma maior produtividade e competitividade, por outro, o uso de novas tecnologias e novas formas de gestão provocam a eliminação de postos de trabalho. Demo (2002), afirma que o capitalismo "devora" o trabalhador, mas é inegavelmente produtivo.

Conforme Dal Rosso (1996) apud Carvalho (2003), há ainda o "fenômeno da redundância". Para o autor, a redundância, "embora tenha suas raízes no mesmo princípio do desemprego, isto é, o processo de acumulação gera excedentes de mão-de-obra, ela é diferente deste e é a única modalidade que porta o signo da contemporaneidade".

Carvalho (2003), em seu trabalho intitulado: "Educação e Formação Profissional - Trabalho e Tempo Livre", apresenta a seguinte citação:

(...) porque aparece quando o desenvolvimento capitalista atinge um estágio tal que o emprego de uma parcela apenas da população ativa é suficiente para gerar a produção que o mercado tem condições de absorver. Como o mercado consumidor dos bens e dos serviços possui um limite de absorção, que é dado pelo nível de renda e sua distribuição, e como o sistema de produção opera em níveis de crescente elevação da produtividade, impõe-se também um limite ao volume de mão-de-obra necessária para o trabalho. Além dele, a mão-de-obra torna redundante. (ROSSO, 1996, p.28 apud CARVALHO 2003, p. 54/55).

Diz ainda o autor:

A redundância difere profundamente do desemprego e de suas manifestações. O desemprego supõe que no tempo, a população desocupada possa ser reempregada. A redundância excede a possibilidade de reocupações. Para a população redundante não há futuro no mercado de trabalho. Só fora dele. Desempregado é a pessoa que tem chances de algum dia retornar ao emprego, ao trabalho. Redundante é a pessoa que não tem mais chances, não por problemas de incapacidade física, mental ou psicológica, mas pela condição estrutural do mercado de trabalho capitalista, que não precisa mais dessa mão-de-obra para operar". (ROSSO, 1996, p. 28 apud CARVALHO 2003, p. 55).

2.2 - Juventude: uma categoria que se transforma

Falar sobre a condição de trabalho para os jovens nos remete à necessidade de precisar um pouco mais o próprio termo. Termos como juventude e jovem fazem parte do nosso dia-a-dia e parece que são palavras que se explicam por si só. Associamos o termo juventude à condição de se viver a vida, não ter grandes responsabilidades e, portanto, preocupações e ter, sim, muita liberdade. Amizades, a luta pelos objetivos e ideais, além de conviver com certa margem de riscos também são situações que associamos à condição de ser jovem.

Entretanto, apesar de certa impressão de obviedade, estas características supra citadas ainda não são suficientes para uma definição mais clara. O termo juventude nunca esteve tão presente neste momento em que grande parte deste segmento populacional não tem acesso ao trabalho. Situação esta enfrentada por jovens europeus, americanos, africanos e assim por diante.

Neste momento, enquanto escrevo, mais uma vez os jovens estão nas manchetes dos principais jornais do mundo. Protestam contra o Contrato Primeiro Emprego (CPE), Lei de autoria do primeiro-ministro Francês Dominique de Villepin. Esta Lei estabelece que, após

dois anos da assinatura do contrato, o empregador pode despedir o funcionário sem justificção e indenização. O objetivo da Lei está associado a tentativas de reduzir o desemprego entre os jovens.

Assim como na França, no Brasil este termo está bastante presente nos discursos e nas pautas políticas, muito embora ainda com grande indagação e indeterminação do que efetivamente está sendo designado por ele.

Segundo Abramo (2005), até os anos 60 a condição juvenil do brasileiro era restrita aos jovens de classe média que, associados aos movimentos estudantis, preocupavam-se, sobretudo, com a continuidade ou transformação do sistema cultural e político. Posteriormente, segundo a autora, o foco das preocupações em torno dos jovens e, portanto, da juventude centrou-se nas crianças e adolescente em situação de risco o que acabou nas palavras de Abramo (2005, p. 38) por "polarizar o debate no que diz respeito à juventude, fazendo com que este termo, por muito tempo, se referisse ao período da adolescência, muitas vezes como algo indistinto da infância".

A autora, ainda revela que a percepção da juventude para além dos setores da classe média e da adolescência em risco é uma construção social mais recente que emerge com mais força nos últimos dez anos. Sustenta que, em certa medida, provocada pela "descoberta", que os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí. Problemas de saúde provocados por comportamento de risco (doenças sexualmente transmissíveis), drogas, envolvimento com violência, criminalidade e narcotráfico são algumas situações que corroboraram para esta "descoberta".

Interessante que, segundo Abramo (2005, p.39) em 1987, um dos primeiros artigos acadêmicos brasileiros a tratar do tema das políticas públicas para os jovens, "Maria das Graças Rua chamava a atenção para o fato de que o tema, no Brasil, se apresentava ainda como *estado de coisas*, ou seja, como demandas sentidas, mas ainda não inseridas no debate público e sem forças para gerar respostas por parte do Estado".

A interpretação que se faz sobre o que levava Rua a esta definição, ou seja, *estado de coisas*, é também associada a uma indefinição sobre o conceito de juventude e, portanto, de políticas públicas para o segmento. Esta interpretação é sustentada em virtude do fato de que,

naquele período como nos dias atuais, a noção de condição juvenil ainda representa algo a ser consensado, se é que isso um dia será possível. Ainda hoje, há vários debates em curso sobre os sentidos do termo juventude, o que traduz a diversidade de papel que se atribui a esta categoria na conjuntura histórica atual.

Foram muitas as mudanças ocorridas ao longo do século passado, trazidas por transformações de caráter econômico, social e cultural. A exemplo temos, respectivamente, as transformações no mundo do trabalho, no campo dos direitos (coibição do trabalho infantil e extensão da escolarização), além de uma intensa valorização da imagem e valores juvenis.

Abramo (2005) nos fala da existência de muitos estudos sobre os modos de transição para a vida adulta que, segundo ela, a etapa de finalização classicamente guarda os seguintes marcos (Abramo 2005, p. 44): "deixar a escola; começar a trabalhar; sair da família de origem, casar e formar um novo lar (e ter filhos)". Entretanto, como já anteriormente sinalizado, as mudanças no mundo do trabalho provocam, em grande parte, modificações nestes processos o que resulta, segundo Abramo (*idem*), em uma relativa "descronologização" no percurso das idades, alterando os padrões de inserção no mundo adulto.

A partir daí, tem-se então um alongamento da etapa da juventude. Os tempos são variados e desregulados, não há linearidade. Sobre as conseqüências diretas do alongamento da etapa nos ensina Abramo (2005, p. 44) "é que ela passa a comportar momentos diferenciados, como o momento inicial, da adolescência mais afetado pelas transformações biológicas e suas conseqüências psicossociais, e a juventude propriamente dita (ou jovens adultos...) com questões mais centradas em torno da busca da inserção social".

Sobre estas questões, esclarece-nos Abramo (2005):

É forçoso, embora repetitivo, lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada. Tal como foi consolidado no pensamento sociológico, a juventude "nasce" na sociedade moderna ocidental (tomando um maior desenvolvimento no século XX), como um tempo a mais de preparação (uma segunda socialização) para complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Preparação feita em instituições especializadas (a escola), implicando a suspensão do mundo produtivo (e de permissão de reprodução e participação); estas duas situações (ficar livre das obrigações do trabalho e dedicado ao estudo numa

instituição escolar) se tornaram os elementos centrais de tal condição juvenil. (ABRAMO, 2005, p. 41).

Assim posto, parece que as condições materiais e históricas criam um "manto negro" que dificulta a compreensão dessa construção cultural que ora denominamos juventude. Para, além disso, Abramo (2005, p. 43) nos alerta da necessidade de hoje estarmos nos referindo à *juventudes* no plural e não *juventude* no singular. Argumenta sobre tal necessidade ao considerar a diferença entre "condição juvenil" e "situações juvenis". Ao considerar questões como desigualdades e diferenças, a autora sustenta que agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. Esta distinção também é apontada por Miguel Abad (2003) apud Sposito (2005, p. 89). Para o autor, "uma distinção importante diz respeito às diferenças entre a *situação juvenil*, que significaria como jovens de classes sociais e origens diversas experimentam a *condição juvenil*. Esta última, uma construção histórico-social".

Para François Dubet (1996), apud Sposito (2005) devemos:

... considerar a própria categoria juventude como portadora de uma ambigüidade intrínseca, pois seria ao mesmo tempo momento do ciclo de vida, exprimindo assim as características socioculturais de uma determinada temporalidade histórica, e um processo de inserção ou uma experiência delimitada pela estrutura social. (SPOSITO, 2005, p. 89).

Diante do até então exposto, conclui-se que não pode haver um conteúdo único da compreensão do que é ser jovem. Pode-se, sim, destacar um sentido geral que podemos dizer ser comum a este grupo que ora tratamos. E, este sentido geral, é caracterizado por um período da vida em que se tem menor responsabilidade que os adultos, principalmente por não se ter ainda formado nova família (não ter casado e não ter filhos), e menor carga (não ausência) de encargos financeiros (do que é necessário para manter uma família).

Neste sentido e sem querer prolongar ainda mais a discussão em tela, é que usa-se como recorte para designar juventude o grupo de idade entre 15 a 24 anos. Justifica-se tal posicionamento por ser este grupo de idade o que vem se tornando, no Brasil, convenção para abordagem demográfica sobre juventude, pois corresponde ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado à transição para vida adulta. Além disso, diversas instituições de pesquisa como o IBGE e IPEA têm usado este recorte.

Prudente parece ser alertar ao fato da necessidade de sempre relativizar tais marcos, uma vez que as histórias pessoais, condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos.

2.3 - Uma problemática juvenil: o desemprego

O problema do desemprego passou a fazer parte de um dos maiores desafios de todo e qualquer governo, isto porque o desemprego provoca a exclusão social, que por sua vez, traz a marginalidade, a miséria, a fome, a violência.

Sobre este aspecto afirma Pochmann (2002):

A problemática juvenil no Brasil, generalizada pela profunda crise do emprego, termina por gerar condições adicionais não apenas para a reprodução da pobreza, mas para o avanço das atividades ilícitas e da violência. Nesse sentido, a ausente reação governamental, que não seja a exploração do caminho tradicional do assistencialismo reducionista ou a marca da repressão assistida pelo formato autoritário das fundações de bem-estar, produz um quadro trágico de perda da identidade juvenil e do descompromisso com o futuro. (POCHMANN, 2002, p. 102)

No Brasil, o problema do emprego vem se agravando desde os anos 80, porém a partir de 1990 é que consolida-se uma tendência de desestruturação do mercado de trabalho, afirma Pochmann (2002). Desestruturação esta caracterizada pela presença de altas taxas de desemprego e pelo desassalariamento, ou seja, a participação decrescente do emprego assalariado no total da ocupação e de ocupações geradas nos segmentos não organizados da economia nacional. Esta última pode ser traduzida como sendo aquela do tipo que revela muito mais uma estratégia de sobrevivência dos trabalhadores do que uma demanda formal.

Para atestar a gravidade do problema é que reiteramos os dados apresentados por Pochmann (2002), segundo o autor em 1989, o total de assalariados representava 64% (sessenta e quatro por cento) da PEA e em 1995 havia passado para 58,2% (cinquenta e oito vírgula dois por cento), refletindo uma taxa negativa de variação média anual do emprego assalariado com registro de -1,4%. No mesmo período, isto é, entre 1989 e 1995, (*idem*) a quantidade de desempregados aumentou cerca de 16% (dezesesseis por cento) em média a cada ano, um acréscimo de 442 mil pessoas por ano!

Dados apresentados pelo jornal o Globo de onze de outubro de 2005, nos remetem a um universo de 2,4 milhões de brasileiros desempregados em agosto de 2002 contra 2,1 milhões de desempregados em agosto de 2005. Segundo o mesmo jornal houve uma redução do número de desempregados, mas em contrapartida aumentou o percentual de jovens sem emprego. Em agosto de 2002, o percentual de jovens desempregados entre 18 e 24 anos atingia 37,3% (trinta e sete vírgula três por cento do total) e em agosto de 2005 este índice subiu para 38,3% (trinta e oito vírgula três por cento).

Artigo publicado na Folha Online de vinte de fevereiro de 2006 revela que, de acordo com uma pesquisa realizada pelo IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e pelo instituto Pólis, feita com 8.000 jovens, 27% (vinte e sete por cento) dos brasileiros de 15 a 24 anos, residentes nas oito principais regiões metropolitanas do país, estão sem atividades profissionais ou educacionais. Dados apresentados pela pesquisa mensal de empregos (PME) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em seis regiões metropolitanas, revelam que, em dezembro de 2005, 23% (vinte e três por cento) da população (ou 1,7 milhão de jovens) entre 16 e 24 anos não estudava nem trabalhava. Desses 1,7 milhão, 1,1 milhão (ou 67%) nem sequer procurou emprego no mês de referência da pesquisa.

Ainda sobre o artigo supracitado, chama atenção o caso do adolescente Leandro Magalhães, 15 anos, que, segundo a matéria, tem o seu dia preenchido pelo *skate*. O mesmo afirmou acordar por volta do meio-dia quando, então, vai ao parque da Juventude (parece ironia, mas trata-se mesmo do nome do parque que foi construído sobre o local onde estava o presídio do Carandiru), permanecendo lá até às 21h, conversando com outros jovens que se encontram na mesma situação. Quanta energia perdida!

Sobre este aspecto aponta Forrester (1997):

imagine a juventude, a sua, a dos seus familiares, reduzida a este estado (que começa a aparecer em todos os escalões da sociedade, ainda fraco, mas latente, menos fatal). Para eles, não existem opções legais a não ser aquelas que lhes são recusadas. A própria inquietação é inútil quando não há esperança. Quando o futuro se anuncia idêntico ao presente, sem projeto, e com idade avançada. Enquanto isso, a vida chama. Enquanto nada lhes foi sequer insinuado sobre a riqueza que poderia conter seu único luxo, aquele tempo chamado livre, vibrante, e fazê-lo vibrar, mas que os oprime torna suas horas desvairadas, inimigas. (FORRESTER, 1997, p. 62)

Mas o problema do desemprego não está restrito a um pequeno grupo de países. Ele é um fenômeno mundial.

No mundo do trabalho, tanto nos países de economia avançada quanto naqueles de industrialização intermediária, pode-se perceber um crescente processo de exclusão/ expulsão dos mais jovens (revoltas de jovens franceses em novembro de 2005, quando os mesmos, para chamar atenção das autoridades, passaram a queimar centenas de automóveis nos subúrbios das principais cidades da França, inclusive em Paris) e dos trabalhadores considerados "velhos" pelo capital. É comum aos primeiros a identificação com os movimentos neonazistas, pois não possuem qualquer perspectiva frente à vigência da sociedade do desemprego estrutural. Já o outro grupo, ou seja, os "velhos", uma vez excluídos do trabalho dificilmente conseguem requalificar-se para o reingresso, assim, ampliam os contingentes do chamado trabalho informal, além de aumentar ainda mais os bolsões do exército industrial de reserva. Outras conseqüências da ausência de emprego para todos, neste grupo, além do desperdício do não aproveitamento dos trabalhadores no processo produtivo, constituem no desestímulo, na perda da confiança e na depressão. Pochmann (2002) revela que "os impactos psicossociais decorrentes de situações como esta, especialmente para trabalhadores na faixa de 20 a 40 anos, são extremamente graves, como atestam vários estudos".

Sobre o desemprego do jovem, no Brasil, de acordo com Pochmann: *in* Educação e Sociedade (volume 25, número 87 p. 385/386), o autor revela que a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa é de 25% (vinte e cinco por cento), embora o jovem responda por 50% (cinquenta por cento) do desemprego nacional. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2001, a taxa de desemprego aberto dos jovens girava em torno dos 18% (dezoito por cento) enquanto que a taxa média nacional estava em 9,4% (nove vírgula quatro por cento). O autor (*idem*) nos revela ainda que, de um total de 33,5 milhões de jovens, apenas 38% (trinta e oito por cento) eram inativos, ao passo que 51% (cinquenta e um por cento), ou seja, 16,8 milhões de jovens possuíam algum tipo de vínculo empregatício e 11% (onze por cento), que perfazem um universo de 3,7 milhões de jovens, estavam em 2001 desempregados. Os dados apresentados revelavam ainda que a maior parte dos jovens que não estudavam estavam trabalhando. Este grupo era composto por 10,6 milhões de jovens. Da mesma forma, os dados apresentados por Pochmann (*idem*) mostravam que entre os jovens inativos havia 35,3% (trinta e cinco vírgula três por cento) que não estudavam, equivalendo a 4,5 milhões de

brasileiros, ou seja, 13,6% (treze vírgula seis por cento) que não trabalhavam, não estudavam nem procuravam emprego.

Talvez parte desta situação possa ser explicada também pelo fim da ideologia da mobilidade social através de uma instituição chamada escola, já anteriormente tratada no Capítulo 1, intitulado "A política Neoliberal e suas implicações na Economia, na Política e na Sociedade".

Codo (2002) nos diz:

Em face destas mudanças, ou apesar delas, a passagem pela escola é ainda tida pelos setores populares como esperança de sobrevivência e de melhoria das condições de vida numa sociedade cada vez mais competitiva, embora cada vez fique mais claro que a escolarização não é garantia de emprego. (CODO, 1999, p. 73).

Fato concreto é que a dinâmica excludente do mercado de trabalho brasileiro vem deteriorando as vantagens potencialmente oferecidas pela educação, além de aumentar as desigualdades.

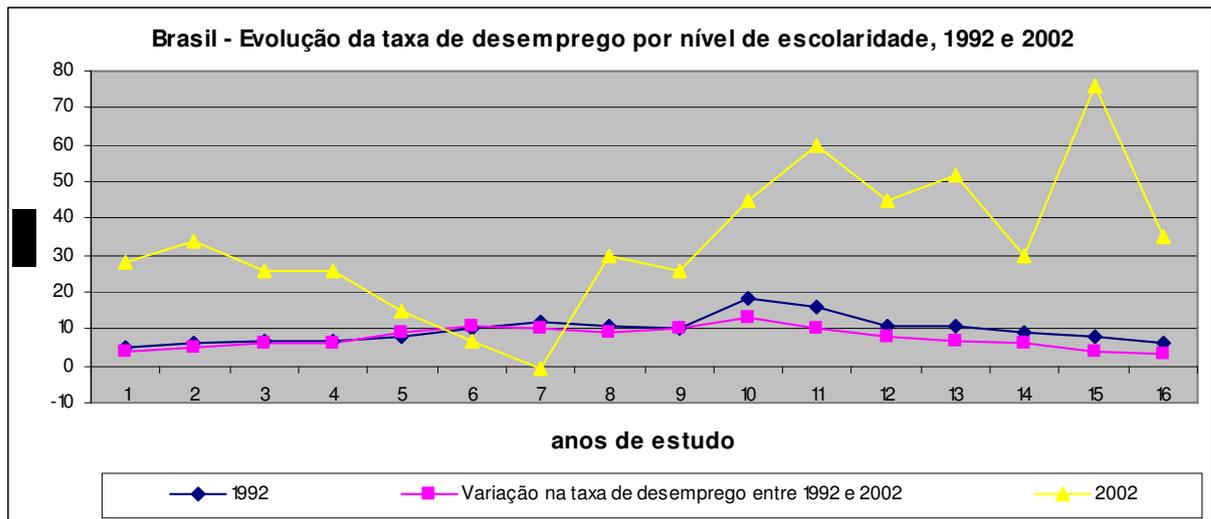
Dados apontados por Pochmann *in* Educação e Sociedade (volume 25, número 87, p. 386/387) revelam a amplitude da exclusão no Brasil, uma vez que do total dos jovens que estudam, 43,2% (quarenta e três vírgula dois por cento) estavam no ensino fundamental, 43,5% (quarenta e três vírgula cinco por cento) estavam cursando o ensino médio e apenas 13,3% (treze vírgula três por cento) estavam no ensino superior. "Respeitando a lógica da desigualdade social" o Brasil apresenta, segundo o autor, a presença de jovens de baixa renda executando trabalho doméstico em proporções que correspondem a 46,2% (quarenta e seis vírgula dois por cento) contra os 7,9% (sete vírgula nove por cento) de jovens de maior renda (dos quais apenas 7% percebem algum rendimento por este trabalho). Acrescenta ainda que, dos jovens pertencentes às famílias de baixa renda, somente 41,4% (quarenta e um vírgula quatro por cento) possuem empregos assalariados, sendo bem menor o contingente de ocupados assalariados com contrato formal - 25,7% (vinte e cinco vírgula sete por cento). Ainda com relação ao funcionamento do mercado de trabalho verifica-se, segundo o autor (*idem*), que o desemprego dos jovens de baixa renda - 26,2% (vinte e seis vírgula dois por cento) - é bem maior que o desemprego dos jovens de renda elevada - 11,6% (onze vírgula seis por cento). Não menos importante destacar que há uma associação direta entre o nível de renda e a possibilidade de uma maior escolarização. Pochmann (*idem*) apresenta-nos que,

entre os jovens pobres, apenas 38,1% (trinta e oito vírgula um por cento) estudavam, ao passo que entre os jovens ricos inativos 80% (oitenta por cento estudavam).

Mas o problema do emprego não é apenas reservado para os menos favorecidos, senão vejamos:

Quanto à questão da escolaridade, percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 a 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, 3 vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo. (POCHMANN IN: Educação e Sociedade volume 25, número 87, p. 387).

A seguir, apresenta-se a Figura 03, que demonstra a evolução da taxa de desemprego, por nível de escolaridade, entre os anos de 1992 e 2002.



Fonte: IBGE (PNAD) - Elaboração: SDTS/PMSP In: Educação e Sociedade, volume 25, número 87, pág. 388

Figura 03: Evolução da taxa de desemprego por nível de escolaridade no Brasil – 1992 e 2002

Na comparação entre 2000 e 1990, o desemprego, segundo Pochmann (2002), passou a crescer rapidamente também para as faixas de trabalhadores com maior escolaridade. De acordo com os dados apresentados pelo autor (*idem*), para os trabalhadores com ensino entre Fundamental completo e o Superior incompleto, o desemprego cresceu 58,4% (cinquenta e oito vírgula quatro por cento), enquanto para os trabalhadores com Ensino Médio completo e Superior incompleto a elevação do desemprego foi de 122,4% (cento e vinte e dois vírgula quatro por cento). No mesmo período de tempo, o desemprego para trabalhadores com ensino superior completo aumentou 79,3% (setenta e nove vírgula três por cento).

De acordo com Pochmann (2002):

A cada ano, cerca de 1,5 milhão de brasileiros ingressam no mercado de trabalho. Para que esse volume de mão-de-obra pudesse ser atendido com oferta equivalente de vagas, a economia nacional necessitaria crescer anualmente acima de 5,5%. Nos últimos dez anos, entretanto, a economia brasileira cresceu menos de 2,9%, em média anual. O resultado disso não poderia ser outro do que a forte presença do desemprego, conjugado ao agravamento do problema histórico da pobreza, da má distribuição de renda e da forte ampliação da economia informal. (POCHMANN, 2002, p. 158)

Demo (2002) nos informa que, para superar a desproporção crônica entre demanda de postos de trabalho e sua oferta por parte da economia, seria necessário a geração anual de dois milhões de novos empregos.

2.4 - Estar desempregado: um problema individual ou coletivo?

Percebe-se que, no caso brasileiro, num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho, até mesmo a elevação dos níveis de escolaridade tem se mostrado insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Afinal, não é possível promover a colocação, no mercado de trabalho, de um número de jovens ou trabalhadores em geral, mesmo que qualificados, superior às vagas disponíveis. Esta situação termina, quando se afirma que a baixa escolaridade e a capacitação profissional resultam em desemprego, por transferir ao jovem a responsabilidade da própria condição de desemprego.

Sobre esta transferência de responsabilidade, salienta Pochmann (2002):

Além disso, os princípios de individualização, focalização, privatização e racionalização de recursos públicos passaram a subverter o passado das políticas sociais e do trabalho no Brasil. A culpabilização da vítima (*victim blaming*) tornou-se uma norma, seja na crescente identificação de que a pobreza e o desemprego seriam problemas individuais e não sociais, seja pela transferência de parte da responsabilidade social do Estado para o setor privado e filantrópico. Ao mesmo tempo, a difusão da introdução de programas com teste de meios e maior seleção dos beneficiados buscou focalizar, desregular e flexibilizar, com menores investimentos nas ações voltadas à inclusão social. (POCHMANN, 2002, p. 62)

Mas este processo de transferência de responsabilidade, denominado por Pochmann de "*culpabilização da vítima*", produz seqüelas ainda mais violentas. Forrester (1997) nos chama atenção para o mais vergonhoso dos sentimentos: a vergonha. Situações como a perda de um

teto, o não acesso ao alimento, situações comuns na vida de um desempregado, pode levar à perda de toda a consideração social e até mesmo de toda autoconsideração. Para a autora (*idem*), "não é o desemprego que é nefasto, mas o sofrimento que ele gera e que para muitos provém de sua inadequação àquilo que o define, àquilo que o termo "desemprego" projeta, apesar de fora de uso, mas ainda determinando seu estatuto".

Fato é, segundo Forrester (1997), que o fenômeno atual do desemprego já não é mais aquele designado por esta palavra, entretanto, os desempregados, vítimas desse desaparecimento, são tratados e julgados pelos mesmos critérios usados no tempo em que os empregos eram abundantes.

De acordo com Forrester (1997):

Um desempregado, hoje, não é mais objeto de uma marginalização provisória, ocasional, que atinge apenas alguns setores; agora, ele está às voltas com uma implosão geral, com um fenômeno comparável a tempestades, ciclones e tornados, que não visam ninguém em particular, mas aos quais ninguém pode resistir. Ele é objeto de uma lógica planetária que supõe a supressão daquilo que se chama trabalho; vale dizer empregos. (FORRESTER, 1997, p. 11)

Então, além de todo um "processo externo" caracterizado pela *culpabilização da vítima*, há ainda uma situação "interna" admitida pelos próprios excluídos do trabalho, quando os mesmos consideram-se incompatíveis com a sociedade da qual eles são o produto mais natural. Eles (os desempregados) se acusam daquilo de que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam. A autora (*idem*), ainda faz referência a um secular costume, que afirma o seguinte: "para um indivíduo sem função, não há lugar, não há mais acesso evidente à vida, pelo menos ao seu alcance". Compreende-se, portanto, que este discurso, que atua como um princípio fundamental na nossa sociedade, possui um implacável poder de destruição, pois é capaz de destruir o estatuto dos humanos, deteriorar vidas ou até mesmo dizimá-las.

Diante do acima exposto, o que se percebe é que está em curso a passagem de uma lógica de integração para uma lógica econômica estritamente privada, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Sobre este aspecto nos aponta Gentili (2002):

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc) a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 2002, p. 81).

Com relação a este problema, em especial na Europa, segundo Silva (1999), países importantes como Inglaterra, França e Alemanha possuem quase 6% (seis por cento) de sua população constituída de estrangeiros. Nestes países, ao final dos anos 70, afirma o autor, "surgiu uma segunda (e uma terceira) geração de imigrantes, nascida e educada nos países hospedeiros, com formação social e ambições pessoais ampliadas, e capaz de exigir uma melhor participação na sociedade que ajuda a construir". Como a questão do emprego também é séria nos países de economia central, a presença de jovens com forte sentimento de frustração por não terem trabalho está igualmente presente. Neste caso, a transferência de responsabilidade também aparece uma vez que, segundo Silva (1999):

Uma das tragédias contemporâneas é a percepção, errônea, de que tais pessoas são as culpadas pelo desemprego dos europeus de origem. Em face de mecanismos econômicos e tecnológicos complexos e difíceis de explicar, é mais fácil acusar o outro, ainda quando o outro é diferente, como causa de nossos infortúnios. Assim, grande parte das ações marcadas pelo ódio ao estrangeiro - xenofobia - originam-se na falsa crença de que o estrangeiro "rouba" o emprego do trabalhador nacional. (SILVA, 1999, p. 77/78)

Sobre este assunto, nos informa Franco (2002):

Desde os anos 80 os governos estimulam uma escolarização cada vez mais prolongada que, além de qualificar, adia a entrada no mercado de trabalho. No entanto, e talvez por essa mesma contradição, os jovens são a categoria potencialmente mais "explosiva" pela insatisfação e pela dependência econômica. Sintomas graves dessa (mas não apenas por isso) são as drogas, a xenofobia, o racismo, a violência contra os "extracomunitários" sob o pretexto de que estariam ocupando os postos de trabalho dos europeus, por sinal, no mais das vezes, atividade subalternas, "suja", que os europeus recusam. (FRANCO, 2002, p. 118).

Assim, responsabilizar o indivíduo pela sua condição de desempregado pode ser um equívoco, sobretudo, quando não estiverem sendo levados em conta os aspectos relacionados à reestruturação capitalista.

Para ilustrar a afirmação é importante destacar que, de acordo com Pochmann (2002), "na década de 1990 ingressaram no mercado de trabalho, na cidade de São Paulo, quase 30 mil pessoas na faixa etária de 16 a 20 anos, mas cerca de 200 mil postos de trabalho, na mesma década, foram destruídos".

O país deveria oferecer, anualmente, um número de empregos no mínimo correspondente à incorporação de jovens ao mercado de trabalho. Entretanto, em função da crise do trabalho, tal processo não tem acontecido. Paralelamente a isso, as políticas públicas até então instituídas não tem se mostrado suficientemente capazes de formar jovens para o trabalho, redirecionando a educação e seus objetivos. E, o mercado de trabalho, reduzido pela crise, tornou-se, naturalmente, ainda mais exigente, obrigando os jovens a uma melhor formação. Segundo o DIEESE, afirma Silva (1999), quase 25% (vinte e cinco por cento) dos jovens entre 18 e 24 anos, em São Paulo, o mercado mais exigente do país, encontram-se desempregados, enquanto no conjunto do país a cifra é de 17,2% (dezessete vírgula dois por cento).

Fato é que, dentre tantas conseqüências provocadas por esta reestruturação, cresceu no país a inserção precária no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que também ampliou-se brutalmente o desemprego aberto e oculto (desemprego aberto diz respeito a quem está sem trabalho ou procurando trabalho; já o desemprego oculto leva em conta os trabalhadores que se ocupam precariamente, ou melhor, fazem "bicos" para sobreviver) e o perfil do desempregado alterou-se, com maior composição de jovens, não-brancos, e de pessoas de maior escolaridade. Assim, novas concepções de políticas públicas tornam-se necessárias para o enfrentamento da questão em tela.

Em decorrência da crise do emprego, grande parcela dos jovens procura inserir-se mais tardiamente no mercado de trabalho. De acordo com o autor (*idem*), "é possível estimar que, nos anos 90, cerca de 90% (noventa por cento) dos jovens de 16 a 20 anos desistiram de obter uma vaga no mercado de trabalho, permitindo reduzir, na mesma década, de 63% (sessenta e três por cento) para 52% (cinquenta e dois por cento) a taxa de participação dos jovens".

Também quando se considera o curso atual da transição da sociedade industrial para a chamada sociedade do conhecimento, tende-se a observar uma importante mudança na relação entre educação e formação e o mundo do trabalho. Em função disso, o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho pode ser bem maior, com a educação e a formação

estabelecendo uma relação de continuidade ao longo da vida útil das classes trabalhadoras. (POCHMANN, 2004, p. 391)

Observa-se, portanto, um fenômeno em curso que Manfredi e outros estão chamando de *supereducação* ou *superqualificação*. Enguita (1991) apud Manfredi (1998), referindo-se a este fenômeno afirma:

o efeito da confiança popular nas virtudes da educação, das políticas oficiais de igualdade de oportunidades e de luta entre os grupos de "status" através das credenciais outorgadas pelo sistema escolar, leva as pessoas a receberem mais educação, em média, do que realmente necessária no emprego. (MANFREDI, 1998, p. 17/18).

O lado mais duro da crise, entretanto, revela-se através do desemprego, cada vez mais agudo. Desde o início de 1998, segundo Silva (1999), 10 milhões de pessoas no mundo haviam perdido o emprego, enquanto 1 bilhão de trabalhadores (cerca de um terço da população economicamente ativa do mundo) está desempregada, segundo dados da OIT (O Globo, 24/9/98). Para os que trabalham, o processo de degradação é visível (subemprego, trabalho em tempo parcial, salários inferiores ao mínimo necessário para manter dignamente a família).

Referindo-se a este grupo, ou seja, aos que trabalham, Antunes (2005), faz a seguinte comparação:

O que dizer de uma forma de sociabilidade que, segundo dados recentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), desemprega ou precariza cerca de 1 Bilhão e 200 milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha? Como uma seringa depois de usada, são todos descartáveis. Assim é, dizem, a lógica "inexorável" da modernidade. (ANTUNES, 2005, p. 177).

E, para Silva (1999), "particularmente entre os jovens, de 15 a 24 anos, as possibilidades de ingressar no mundo do trabalho são poucas, especialmente quando os mesmos somam-se a um contingente de 60 milhões de pessoas que ainda não encontraram seu primeiro emprego".

Em uma sociedade com tanta desigualdade social, como é o caso da nossa, as políticas de caráter social são sempre necessárias e, portanto, bem-vindas. Acreditar na universalização à mobilidade social ascendente através apenas do papel da escola, mesmo que independente e autônomo, é desconsiderar todo o contexto ao qual as sociedades estão inseridas, sobretudo após a materialização das idéias neoliberais.

Diante deste quadro, são os jovens os mais atingidos, pois se de um lado de cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade, por outro, sem a perspectiva de mobilidade social ascendente, cresce, sobretudo entre os jovens, a violência e o sentimento de incapacidade frente aos problemas que a realidade lhes impõe. Definitivamente o desemprego é um problema coletivo, não individual.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Há sempre um momento em que toda obra humana necessita ser colocada em situação crítica, como condição mesmo de sua continuidade. (Isaura Belloni).

3.1 - Situando o Estudo Pretendido e o Projeto “Escola de Fábrica”

Já há tempo acompanha-se o problema que o desemprego provoca na vida das pessoas e suas respectivas famílias. Nas últimas três décadas, período que coincide, em outras plagas, com a falência do "Welfare State", o desemprego no Brasil cresce de forma assustadora. Falamos de um desemprego estrutural, provocado por fatores relacionados ao processo de globalização, abertura dos mercados, neoliberalismo, flexibilização, internacionalização do capital, transnacionalização e, é claro, pelo avanço das novas tecnologias microeletrônicas e da ciência.

Então, como não se sensibilizar com uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de um bilhão de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme dados recentes da IOT (Organização Internacional do Trabalho)?

Como anteriormente visto, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nos aponta que em agosto de 2002 havia 2,4 milhões de desempregados, sendo 37,3% (trinta e sete vírgula três por cento) entre 18 e 24 anos. E em agosto deste ano (2005), o desemprego atingiu 2,1 milhões de brasileiros. Deste total, 38,3% (trinta e oito vírgula três por cento) têm de 18 a 24 anos. Percebe-se, portanto, inclusive que houve um aumento do percentual de jovens sem emprego.

Para Forrester (1997) apud Carvalho (2003):

Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados - e isso a cada dia útil de cada semana, de cada mês, de cada ano - a procura "efetiva e permanente" deste trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, meses e, às vezes, anos se

oferecendo todo o dia, toda semana, todo mês, todo ano, em vão, barrado previamente pelas estatísticas. Pois, afinal, ser recusado cada dia útil, de cada semana, de cada mês, de cada ano, será que isso constituiria um emprego, um ofício, uma profissão? Seria isso uma colocação, um job, ou mesmo uma aprendizagem? Seria um destino plausível? Uma ocupação razoável? Uma forma realmente recomendável de emprego do tempo? (CARVALHO 2003, p. 55 / 56).

É diante deste contexto, em que milhões de brasileiros sofrem diariamente, semanalmente, mensalmente e em muitos casos anualmente em busca de algo que parece não mais existir, é que, sensibilizado, desenvolve-se este estudo visando construir conhecimento e, assim, contribuir responsavelmente com todos aqueles ou aquelas que, de uma ou de outra forma, estão articulados com o Projeto “Escola de Fábrica”.

Como já dito anteriormente, o Projeto “Escola de Fábrica” é uma ação do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e, especificamente realizado, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. A iniciativa pretende possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda, por meio da formação profissional, em unidades formadoras do próprio ambiente das empresas, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo a responsabilidade social.

São os objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”:

- ampliar os espaços educativos de formação profissional, incorporando os locais de produção como espaços de aprendizagem;
- oferecer formação profissional inicial para jovens de 16 a 24 anos, preparando-os para o mundo do trabalho;
- estimular o ingresso e a permanência desses jovens na educação básica;
- favorecer o ingresso desses jovens no mundo do trabalho;
- envolver o setor produtivo na formação desses jovens, aliando responsabilidade social à sua necessidade de trabalhadores qualificados.

O Público alvo para o Projeto “Escola de Fábrica” está assim constituído: jovens de 16 (dezesesseis) a 24 (vinte e quatro) anos que estejam matriculados na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), prioritariamente no ensino de nível médio. Esses jovens deverão ser provenientes de famílias com renda per capita de um salário mínimo e meio.

Os atores do projeto são: o Ministério da Educação, as instituições gestoras, as empresas ou consórcio de empresas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e as instituições de educação profissional e tecnológica e terão, conforme Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005, as seguintes atribuições:

- **Ministério da Educação:** selecionar e credenciar as unidades gestoras considerando o projeto pedagógico e o plano de trabalho formulados para os cursos e os estabelecimentos produtivos pré-selecionados; definir os parâmetros de elaboração dos projetos pedagógicos e de cursos; definir os processos de monitoramento e avaliação da atuação das gestoras e dos cursos e disponibilizar recursos financeiros às instituições credenciadas.

- **Instituições Gestoras:** desenvolver plano de sensibilização e difusão do projeto dirigido aos jovens beneficiários e empresas; pré-selecionar os estabelecimentos produtivos interessados; formular o projeto pedagógico, o plano de trabalho e elaborar material didático; desenvolver processos de gestão e de acompanhamento de egressos, avaliar e certificar e, por fim, prestar contas dos recursos recebidos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

- **Estabelecimento produtivo (Empresas ou Consórcio de Empresas):** fornecer espaço físico para criação de ambiente escolar e tempo para os funcionários e técnicos da empresa atuarem como instrutores; assegurar aos alunos alimentação, uniforme, transporte e material didático e arcar com os custos decorrentes.

- **Instituições de Educação Profissional e Tecnológica:** articular-se com as unidades gestoras no processo de criação dos cursos; promover transferência de metodologias; estabelecer parceria na formação de instrutores; estabelecer parceria na elaboração do material pedagógico e avaliar e certificar.

- **FNDE:** efetuar os repasses dos recursos financeiros, analisar as prestações de contas e apoiar tecnicamente a execução dos planos de trabalho. (MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA)

Tratando-se, pois, de um programa lançado pelo Governo Federal, ainda em 2004, mas efetivamente iniciado no 2º semestre de 2005, os primeiros resultados práticos são, portanto, desconhecidos.

Não há, dessa forma, estudos que possam, de uma ou de outra forma, servir de subsídios para que os diferentes atores do projeto (instituições gestoras, empresas, instituições de educação profissional e, por que não, o próprio MEC) se utilizem de pesquisas realizadas para compor o universo de dados que, em futuro próximo, estarão disponíveis para que então se promova uma avaliação sistêmica dos resultados do projeto.

Belloni (2000, p. 15) chama atenção para o seguinte fato: quando o objeto de estudo se tratar de instituições ou de ações (programas ou políticas), de grande vulto ou impacto social, faz-se necessário um processo avaliativo diferenciado, onde estejam presentes "características distintas e com possibilidades de compreender *todas* as dimensões e implicações da atividade, fatos ou coisa avaliada".

Assim, para a autora (*ibid*), deveriam contemplar a atividade a ser avaliada "os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente". (Belloni, 2000, p. 15).

Nesta direção, Belloni (2000) sugere que os critérios analíticos e avaliativos básicos para a realização de avaliação de políticas públicas deveriam contemplar aspectos relacionados à eficiência, à eficácia e à efetividade.

Interação com outras políticas, otimização de recursos, grau de aproximação e a relação entre o previsto e o realizado, método, metodologias e procedimentos, organização, estratégias e planejamento prospectivo são aspectos da *Eficiência* segundo Belloni.

Afirma a autora (*ibid*) que a relação entre *eficiência* e *eficácia* é uma relação autônoma, muito embora um pressupõe o outro, isto é:

"a eficácia, em função do resultado esperado, tem a possibilidade de maximizar a eficiência e concretiza-se quando precedida por esta última que, se não for levada a seu limite de aprofundamento, não é condição suficiente para atingir-se a eficácia" (Belloni, 2000, p. 62) .

Assim, *eficácia* estaria correspondendo ao resultado de um processo, bem como o grau de qualidade do resultado atingido. De acordo com Belloni (2000, p. 65) "a eficácia da ação relaciona-se com a extensão em que todas as formas de rendimento para atuação são maximizadas, o que é determinado por uma combinação da eficiência da instituição..."

Por fim, mas não menos importante, tem-se a *efetividade social* como critério analítico e avaliativo básico para a realização de avaliação de políticas públicas. Trata-se, pois, de um critério de avaliação que, segundo Belloni, procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública. Tem a ver com os resultados objetivos e práticos da política junto aos setores sociais visados.

Ciente da importância de um trabalho que permita a compreensão, de forma contextualizada, de todas as dimensões e implicações do objeto em estudo e, mesmo reconhecendo os limites e as dificuldades que são característicos de qualquer trabalho de pesquisa, é que esclarecemos, desde já, que o presente estudo respeitou as fronteiras naturais da atividade de pesquisa mas sempre de forma a atender, na medida do possível, os aspectos apontados por Belloni. Lembrando ainda, que a dissertação desenvolvida pretende situar-se como mais uma, que integrada às demais, possa compor um conjunto de obras que venha a representar referencial para melhorar o conhecimento sobre esta política pública denominada de Projeto "Escola de Fábrica", de modo a oferecer elementos para seu aperfeiçoamento.

Assim posto, julga-se ainda necessário explicitar que os "recortes", característicos de qualquer trabalho de pesquisa, são naturalmente os aspectos que nos alertam para a necessidade de pontuar que um processo de avaliação não é o mesmo que pesquisa propriamente dita, portanto as questões apresentadas por Belloni (2000) possuem limites em relação à pesquisa realizada, inclusive, por não ter sido este o propósito da autora.

Nessa perspectiva, e em decorrência das inquietações, surgiu o seguinte problema: o Projeto "Escola de Fábrica" possibilita o ingresso ou a permanência do aluno egresso do programa nos respectivos setores produtivos?

A compreensão que o trabalho realizado tratava-se de pesquisa inédita e de relevância social, em especial para o município de Três de Maio, nos levou a optar por alguns procedimentos instrumentais que permitiu a realização da pesquisa pretendida que

teve, como propósito efetivo (objetivo geral), analisar a relação entre os cursos de formação profissional promovidos pela unidade gestora (SETREM) no município de Três de Maio / RS e o ingresso ou permanência dos jovens participantes do Projeto “Escola de Fábrica” nos respectivos setores produtivos.

Um pressuposto orientou nossa pesquisa:

Conhecendo a lógica de funcionamento da SETREM (visão, missão, estrutura organizacional comunitária, compromisso com o desenvolvimento regional etc) espera-se que, enquanto unidade gestora do Projeto “Escola de Fábrica” nos cursos que promove no município de Três de Maio, ela possa contribuir, através de sua prática pedagógica, para a cidadania e para a inserção e fixação do jovem no setor produtivo correspondente. Entretanto, considerando as macro tendências que tem sido hegemônicas, enquanto processos de organização e gestão do trabalho, como por exemplo: o Taylorismo/fordismo e o Toyotismo, ou métodos flexíveis, estas práticas podem converter-se mais em um disciplinamento para a vida social e produtiva.

Para a realização da investigação em tela utilizamo-nos de uma perspectiva dialética, enquanto aquela que fornece as bases para uma intervenção dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

3.2 - Tipo de Pesquisa

Este estudo, do ponto de vista metodológico, situou-se predominantemente como uma pesquisa qualitativa, sendo que também utilizamos algumas estratégias da pesquisa quantitativa.

Na pesquisa qualitativa, para Marconi e Lakatos (2004):

primeiramente faz-se a coleta dos dados a fim de poder elaborar a "teoria de base", ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais construtos. Desse modo faz-se necessário correlacionar a pesquisa como universo teórico. (MARCONI e LAKATOS, 2004, p. 272).

Sobre este tipo de pesquisa Mazotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que:

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas. (MAZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 163)

Richardson (1999, p. 90) apud Marconi e Lakatos (2004, p. 271) afirma que a pesquisa qualitativa "pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos".

Segundo Menga (1986, p. 18) apud Marconi (2004, p. 271), o estudo qualitativo "é o que se desenvolve numa situação natural; rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada".

Em relação à pesquisa qualitativa, Borgan (In: Trivinos, 1987, p. 128-130) aponta as seguintes características: ter ambiente natural como fonte direta dos dados; ser descritiva; analisar intuitivamente os dados; preocupar-se com o processo e não só com os resultados e o produto e, por fim, enfatizar o significado.

Quando da realização de uma pesquisa baseada em uma metodologia qualitativa, alguns cuidados merecem atenção, especialmente por parte do pesquisador e sobre isto, observa Marconi e Lakatos (2004):

O pesquisador tem liberdade de escolha do método e da teoria para realizar seu trabalho; entretanto deve, no momento de seu relatório, ser coerente, ter consciência, objetividade, originalidade, confiabilidade e criatividade no momento da coleta e análise dos dados. O bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade e intuição do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nas respostas dos entrevistados e não deixar sua personalidade influenciar as respostas. (MARCONI E LAKATOS, 2004, P. 272).

Sobre a pesquisa quantitativa, Richardson (1999, p. 70) afirma que "este representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É freqüentemente aplicado nos estudos descritivos..."

Assim que, para descrever o perfil sócio-econômico dos estudantes envolvidos no Projeto, além do perfil e qualificação profissional dos professores, dentre outros, utilizamos de algumas estratégias da pesquisa quantitativa.

Cabe salientar que, embora tenhamos optado pela pesquisa qualitativa, segundo Richardson (1999, p. 79) "há autores que não distinguem com clareza métodos quantitativos e qualitativos".

Segundo W. Goode e P. K. Hatt apud Richardson (1999):

A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estatístico e não estatístico. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade". (RICHARDSON, 1999, p. 79)

3.3 - Universo da Pesquisa

Considerando que o universo de elementos da pesquisa não era tão grande, pois a área de abrangência foi o município de Três de Maio, integrante da Região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul e que as primeiras turmas do Projeto "Escola de Fábrica", na unidade gestora estudada, iniciaram as atividades em setembro de 2005 e concluíram em maio de 2006, compreendendo um total de cem alunos e de vinte e dois professores, além das empresas que atuaram como unidade formadora, é que esta pesquisa não trabalhou com amostras, mas sim com a totalidade da população.

Conforme Mazotti e Gewandsnajder (2002) o termo amostra, para pesquisa qualitativa, não é adequado, uma vez que não se fará generalizações de tipo estatístico.

3.4 - Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização da presente pesquisa, utilizou-se da documentação que estabelece as orientações e diretrizes para a execução do Projeto "Escola de Fábrica" constituído, dentre outros, pelos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988- art. 214; Lei no 4.024, de

20 de dezembro de 1961; Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995; Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Medida Provisória no 251, de 14 de junho de 2005, Lei no 11.180, de 23 de setembro de 2005 e Resolução/CD/FNDE no 31 de 22 de julho de 2005.

Da mesma forma, utilizamos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Justificamos a utilização destas Diretrizes pois, nos respectivos Planos de Curso (dos cinco cursos ofertados em Três de Maio pela SETREM), encontramos a seguinte referência: "O curso de Iniciação Profissional em... está embasado nas Referências Curriculares Nacionais do Ensino Técnico...". E, ainda, considerando que no município de Três de Maio os cursos oferecidos pela unidade gestora SETREM e pelas empresas foram de Construção Civil, Vendas e Vitrinismo, Usinagem de Chapas, Madeiras e Móveis Tubulares, Floricultura e Paisagismo e Artesanato com Materiais Recicláveis é que selecionamos, para análise, aspectos contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico nas seguintes áreas profissionais: Construção Civil, Comércio, Indústria, Design e Artes (estes por estarem mais próximos dos cursos de Floricultura e Paisagismo e Artesanato com Materiais Recicláveis).

Além destes cinco referenciais, outros três também foram consultados, pois possuem forte interface com os cursos já citados. São eles: os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para as áreas de Gestão, Informática e Meio Ambiente.

São muitos os conceitos para a categoria competências, conforme pode ser verificado no Capítulo I, entretanto, para a realização desta dissertação, optou-se pela concepção adotada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que compreende competências "pelas modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências". (Brasil. MEC. ENEM-Documento Básico 2000).

Durante esta fase da pesquisa, também utilizamos, como método de investigação, a pesquisa documental descrita por Lüdke (2001).

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE, 2001). Estes incluem desde Leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE, 2001, p.38)

Mazotti e Gewandsznajder (2002) referindo-se à documentação para pesquisa na área da educação dão destaque aos livros didáticos, registros escolares, programas de cursos, planos de aula e trabalhos de alunos.

Ao apresentar um conceito mais amplo para documento, Pádua (2000) observa que: "é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova" (PÁDUA, 2000, p. 63).

Todas as sociedades mudam continuamente. Muda a infra-estrutura, muda a super-estrutura, mudam as formas de relacionamento social. Sobre as possibilidades de captar mudanças, afirma Gil (1999): "não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido, é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores etc". (Gil, 1999, p. 166).

Assim, os documentos, Leis, resoluções documentam o tema e surgem no seu contexto próprio para explicá-lo. Mostra-se com eles o contexto da situação do emprego juvenil no Brasil.

Como já observado anteriormente, do ponto de vista metodológico este estudo situou-se como uma pesquisa qualitativa, sendo que para maximizar a confiabilidade realizamos, através da observação simples e das entrevistas, contato direto com a realidade, visando com isso a correção de possíveis interpretações falsas ou enviesadas por parte do pesquisador. Este procedimento serviu, inclusive, para que o pesquisador elaborasse, com maior propriedade, o principal meio de pesquisa, que foi o questionário. Assim posto, esclarecemos que nossa intenção era de aumentar a validade interna do estudo e, para tal, utilizamos a técnica de triangulação entendida por Merriam (1998) como a utilização de múltiplas fontes de coleta de

dados ou múltiplos métodos para confirmar os achados do estudo. O trabalho de permanência no campo foi realizado entre os meses de março a maio e setembro a outubro de 2006. Com o período exploratório, que foi realizado ainda no primeiro semestre de 2006, houve a possibilidade de o pesquisador analisar os dados e discuti-los com os informantes para que estes opinassem sobre a pertinência das observações e a relevância dos aspectos destacados pelo pesquisador. Perceber as diferentes maneiras de ver, entender, participar, compreender, interagir dos atores sociais envolvidos no Projeto “Escola de Fábrica” foi condição primeira para alcançar as respostas, mesmo que provisórias, para as questões que haviam sido formuladas e que eram traduzidas como pressupostos.

Visando, inicialmente a coleta de dados, utilizamos a técnica da entrevista por pauta. Este instrumento (entrevista) foi elaborado pelo pesquisador e aplicado junto ao coordenador geral do Projeto “Escola de Fábrica” na unidade gestora SETREM, bem como aos seus respectivos colaboradores (equipe), que participaram da elaboração do projeto pedagógico, confecção do material didático e acompanhamento das atividades, além, é claro, dos professores que ministraram as respectivas aulas.

Para Gil (1999):

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. (Gil, 1999, p. 117)

Por sua vez, Mazotti e Gewandsznajder (2002, p.168), referindo-se à entrevista, entendem que "por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser instigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade".

Segundo Selltiz (1967) apud Gil (1999):

a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.(Gil, 1999, p.117)

Especificamente sobre a entrevista por pauta, que como já dissemos foi por nós utilizada, Gil (1999, p. 120-121) aponta que as mesmas são "recomendadas, sobretudo, nas situações em que o respondente não sente-se à vontade para responder a determinadas indagações e, que esta opção, por um desenvolvimento mais flexível da entrevista, pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões".

Optamos pela entrevista por pauta em razão dos argumentos de Gil, além de considerarmos os traços culturais do brasileiro apontados por Freitas (1997, p. 44), dentre os quais podemos citar a hierarquia e o personalismo, acrescido da descoberta de Geert Hofstede apud Motta (1997, p. 27) onde este esclarece acerca da importância da cultura nacional na explicação das diferenças em atitudes e valores em relação ao trabalho e, mais especificamente sobre a descoberta daquele (Hofstede) que, segundo Motta, descobriu, dentre outros, que tanto administradores, quanto funcionários e operários podem ser situados ao longo de quatro dimensões básicas, nos interessando agora aquela que refere-se ao nível em que se evita a incerteza. Dito de outra forma, esta dimensão, que se refere ao nível que se procura evitar a incerteza, mede o incômodo diante de situações ambíguas, bem como a forma pela qual estas situações são evitadas.

Afirma ainda o autor que:

"Nos países de alta distância de poder e baixa busca de se evitar a incerteza, os empregados pensam ou tendem a pensar as organizações como famílias tradicionais. Como chefe de família, o pai-chefe protege os membros participantes, tanto física, como economicamente. Por sua vez, a família espera lealdade de cada um de seus membros". (Motta, 1997, p. 29)

Outra técnica utilizada foi o questionário. Elaborado pelo pesquisador com questões abertas, fechadas e dependentes não ultrapassou o número de vinte e cinco, pois segundo Gil é preciso levar em consideração o possível interesse dos respondentes sobre o tema pesquisado. Segundo o autor em tela (1999, p.134), "alguns autores estabelecem como regra geral que o número de questões de um questionário não deve ultrapassar a trinta". O questionário se constituiu, como tratado anteriormente, como o principal meio da pesquisa, pois com ele se atingiu o maior número de respondentes dentre alunos, professores, coordenadores e responsáveis pelo RH das empresas. Gil (1999) chama atenção ao fato de que

quando o questionário se apresenta com muitas questões abertas, freqüentemente boa parte delas retorna sem serem respondidas.

Por outro lado, ainda em relação ao questionário com perguntas abertas, afirma Pádua (2000): "As perguntas abertas por exigirem, uma resposta pessoal e espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas". (PÁDUA, 2000, p. 70).

Por estas razões, o questionário formulado e posteriormente aplicado foi, em relação ao tipo de pergunta, estruturado de forma a respeitar as observações de Gil e Pádua.

Visando verificar problemas na redação do questionário, realizamos um pré-teste. Com este procedimento pretendeu-se evidenciar eventuais falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão etc. Após a realização do pré-teste concluiu-se que o nível de complexidade das questões formuladas e o número de questões estavam apropriados para o respectivo grupo respondente.

3.5 - Procedimentos de Coleta de Dados

O trabalho de coleta de dados, já anteriormente explicitado, foi realizado em duas etapas e compreendeu análise documental, observação simples, realização de entrevistas (junto ao coordenador do projeto e professores) e aplicação de questionário. Este último instrumento foi aplicado em quatro grupos distintos, a saber: o grupo dos estudantes, o grupo dos professores, o grupo dos responsáveis pelo RH das empresas e, ainda, junto aqueles estudantes que não concluíram o curso, ou seja, os desistentes.

Na primeira etapa, realizada entre os meses de março a maio de 2006, obteve-se um melhor conhecimento sobre o objeto de estudo, através de contato com a legislação correspondente. Concomitante ao trabalho de análise da legislação, realizamos estudos sobre o perfil sócio-econômico dos estudantes envolvidos, sobre as condições oferecidas a este grupo no que diz respeito à permanência no projeto, sobre a sua relação com a escola formal e

mercado de trabalho, além de aspectos diretamente associados à dimensão pedagógica. Importante destacar que foram sobre estas bases que o questionário aplicado aos estudantes foi construído.

Sobre esta dimensão, nos esclarece Belloni (2000):

A dimensão pedagógica, por sua relevância no processo de aprendizagem do treinando, permite explorar possíveis "impactos" ou conseqüências das ações de qualificação. Todos estes elementos da dimensão pedagógica do plano podem constituir-se também em indicadores indiretos relativamente aos três critérios básicos de avaliação, assim formulados: (1) quanto à *eficiência* - uma melhor estrutura pedagógica deve resultar em melhor nível de aproveitamento ou desempenho por parte dos beneficiados, com a melhor utilização de recursos materiais, humanos e financeiros empregados; (2) quanto à *eficácia* - a elaboração de concepção pedagógica clara e de procedimentos educativos adequados tendem a contribuir para o melhor nível de formação dos treinandos; (3) quanto à *efetividade social* - clareza conceitual e adequação dos procedimentos pedagógicos às características e necessidades da clientela apontam para um perfil profissional mais condizente com os objetivos sociais e políticos da educação profissional na construção da cidadania dos trabalhadores. (BELLONI, 2000, p. 76).

Durante a realização da coleta de dados, percebemos total apoio por parte da Prefeitura do município de Três de Maio, Direção Geral da unidade gestora, do coordenador do Projeto na unidade gestora, bem como dos respectivos professores que haviam participado do Projeto. Esta participação foi percebida na medida em que os documentos solicitados, endereços e assim por diante, foram prontamente disponibilizados ao pesquisador. Também foi permitido ao pesquisador participar das aulas do Projeto. Assim, estivemos presentes em quatro aulas ministradas pelo professor "X". A intenção de nossa presença nas aulas pode ser sintetizada sobre as bases que caracterizam a observação simples, e sobre esta nos diz Gil:

"Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí porque pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planificada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos". (Gil, 1999, p. 111)

Mesmo que, permanentemente consciente dos limites estabelecidos para este trabalho de pesquisa, especialmente provocados pelo problema colocado, além de outros fatores de caráter estrutural, a compreensão das inúmeras possibilidades levou a necessidade de se considerar, de forma mais objetiva, a necessidade de criar instrumentos que viessem a nos permitir uma análise da percepção da efetividade social. Portanto, questões que viessem clarear esta dimensão também foram desenvolvidas para compor o instrumento de coleta de

dados denominado de questionário. Daí nossa preocupação em trabalhar com aquele grupo de desistentes.

Sobre a dimensão da efetividade social observa Belloni (2000):

... a compreensão da efetividade social envolve outras dimensões. Destacam-se aquelas referentes (1) aos conhecimentos social e historicamente necessários, compreendendo a questão da técnica e das habilidades, e (2) à consciência crítica, reflexiva e criativa dos trabalhadores sobre a evolução e o estágio contemporâneo da realidade econômica e social - especialmente diante da globalização dos mercados e da reestruturação produtiva das economias regionais - com o objetivo de despertar-lhes competências ou habilidades próprias, distintas daquelas patrocinadas pelos interesses e necessidades do capital. (Belloni, 2000, p. 68)

Ainda durante a primeira etapa, aplicamos o questionário (aos estudantes e professores) e realizamos as entrevistas correspondentes junto ao coordenador geral do Projeto na unidade gestora SETREM e aos professores. Após termos acertado dia e horário com o coordenador do Projeto “Escola de Fábrica” na unidade gestora, o questionário foi aplicado junto aos 72 (setenta e dois) estudantes participantes dos cinco diferentes cursos oferecidos pela SETREM e que, naquele dia, encontravam-se em atividade na respectiva unidade. Considerando um universo de 100 (cem) estudantes, dos quais 24 (vinte e quatro) desistiram em meio ao curso, chegamos ao número de 76 (setenta e seis concluintes), ou seja, o questionário foi aplicado a 94% (noventa e quatro por cento) dos estudantes que concluíram o curso e a 81% (oitenta e um por cento) do total de estudantes que ingressaram no Projeto. Justificamos tal índice, ou seja, 81%, pois também consideramos os desistentes. Em relação a este momento do trabalho, de coleta de dados junto aos estudantes, não foi apresentado qualquer tipo de dificuldade, excetuando o grupo de desistentes, que abordaremos mais à frente. Entretanto, em relação ao questionário aplicado aos professores, especificamente daquele grupo de professores pertencentes ao quadro do funcionalismo público municipal, houve uma certa demora no que diz respeito à devolução dos mesmos. Para a coleta destes foram necessários vários contatos por telefone e várias visitas até a Prefeitura. Este tipo de situação (demora na devolução dos questionários) não ocorreu quando os professores eram também vinculados ao quadro da Educação Básica ou Ensino Superior da SETREM.

Perfil profissional, entendimento sobre os objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”, postura sobre aspectos próprios da profissão e da condição de cidadão foram, através do questionário, observados junto aos professores envolvidos no Projeto “Escola de Fábrica”.

Referindo-se ao novo perfil do trabalhador, Kuenzer (2002, p.50) mostra ainda que este deve compreender as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade onde exerce as funções de produtor e de cidadão.

Sobre o questionário aplicado junto aos professores, obtivemos 86% (oitenta e seis por cento) de devolução, assim distribuídos: do grupo de 9 (nove) professores, que também atuam na Educação Básica e/ou no Ensino Superior da SETREM, recebemos 9 (nove) questionários, portanto 100% (cem por cento) de devolução; do grupo de professores que atuaram no Projeto, mas que não possuíam outro tipo de vínculo com a unidade gestora recebemos 10 (dez) questionários de um total de 13 (treze), ou seja, 76% (setenta e seis por cento). Assim, de um universo de 22 (vinte e dois) professores que trabalharam no Projeto no município de Três de Maio, conforme já apresentado, recebemos 86% (oitenta e seis por cento) de devolução.

Já as entrevistas realizadas junto aos professores foram previamente agendadas e transcorreram na mais absoluta tranquilidade. Estas somaram 11 (onze), de um universo de 22 (vinte e dois) professores, portanto correspondeu a 50% (cinquenta por cento) do total e tiveram duração de aproximadamente uma hora cada. As entrevistas foram gravadas e transcritas para que se procedesse a posterior análise dos dados. Características dos estudantes, dos professores, das aulas; conhecimento da unidade formadora; expectativas em relação ao Projeto; organização do Projeto e objetivos do Projeto, além da situação do trabalho e emprego no Brasil constituíram as bases para que pudéssemos construir a entrevista por pauta.

Miles e Huberman (1984) apud Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 163) alertam: "... a tendência de procurar os "atores principais" do fenômeno estudado pode resultar na perda de informações importantes e recomendam que se investigue também a "periferia", ou seja, os "coadjuvantes" e os "excluídos".

Assim posto, além de ouvir os membros que participaram do referido projeto, também buscamos contato com aqueles estudantes que inicialmente pertenciam ao grupo e que por um ou outro motivo desistiram de participar do curso. Esta fase do trabalho apresentou-se como uma das mais desafiadoras. Inicialmente, tentamos agendar um encontro com o grupo em tela, e para isso iniciamos o trabalho de busca através do telefone. Após algumas horas realizando

as referidas ligações, constatou-se que a quase totalidade desse grupo não poderia ser localizada dessa forma, talvez pelo fato de os mesmos não possuírem mais os telefones que haviam sido registrados quando da inscrição para o curso. A alternativa seguinte foi a utilização dos Correios e assim produzimos um convite para que os alunos participassem de uma reunião na unidade gestora, sendo o assunto relacionado ao Projeto “Escola de Fábrica”. A reunião foi agendada para o dia treze de julho de 2006, extrapolando assim, o cronograma inicialmente planejado. Para nossa surpresa, na ocasião apenas duas estudantes fizeram-se presente. Imaginávamos que este quantitativo seria ligeiramente maior. Muitos dos respectivos convites encaminhados, via Correios, voltaram ao endereço do remetente, ou seja, do pesquisador, o que demonstra que parte dos desistentes não poderiam mais ser encontrados. Chegamos, inclusive, a refletir sobre a possibilidade de não mais contatar com este grupo. Entretanto, o alerta de Miles e Huberman, já destacado anteriormente, não permitiu ao pesquisador aceitar esta possibilidade. Assim sendo, partimos para uma terceira alternativa que envolveu estudo detalhado do mapa do município de Três de Maio, sobretudo na área da periferia, vilas, cantões e assim por diante. Realizado este estudo, contatamos com um motorista de ônibus que prontamente se disponibilizou em auxiliar o pesquisador. E assim, juntos, percorremos o município nos dias nove, doze e treze de agosto na tentativa de localizar o grupo de "excluídos". Nesta fase do trabalho ainda contamos com a ajuda de taxistas da cidade.

E foi assim, após a terceira alternativa, que conseguimos localizar mais alguns estudantes que não haviam concluído o curso. Esta etapa do trabalho foi muito interessante, pois apesar de não termos conseguido localizar a maioria dos estudantes pertencentes a este grupo, tivemos a oportunidade de falar com os vizinhos e em alguns casos com familiares (tios, avós, primos, dentre outros).

Dos vinte e quatro estudantes desistentes que buscamos localizar, conseguimos ou por contato direto, com familiares ou vizinhos (que pudessem nos auxiliar nesta localização) resultado positivo em apenas sete casos e, acrescido das duas alunas que espontaneamente compareceram na reunião do dia treze de julho de 2006, resulta em um total de nove casos. Assim posto, de um universo de vinte e quatro desistentes, conseguimos retorno de nove questionários, ou seja, de 37% (trinta e sete por cento) do total de desistentes.

Estudos sobre o perfil sócio-econômico, sobre as condições oferecidas a este grupo no que diz respeito à permanência no projeto, sobre a sua relação com a escola formal e mercado de trabalho, além de aspectos diretamente associados à dimensão pedagógica foram igualmente observados junto ao grupo dos desistentes. Através deste questionário também buscamos dados que pudessem nos mostrar as razões pelas quais estes estudantes não conseguiram ou não puderam concluir o curso.

Na segunda etapa da coleta de dados, ocorrida entre os meses de setembro a outubro de 2006, realizou-se contato com os estudantes egressos do Projeto “Escola de Fábrica” (2005/2006), bem como com as empresas participantes (unidades formadoras), visando assim a coleta dos dados complementares. Assim, em setembro de 2006, distribuímos o questionário de coleta de dados para as 23 (vinte e três) empresas e Prefeitura, o que totalizou 28 (vinte e oito) questionários distribuídos.

Para a Prefeitura foram distribuídos 5 (cinco questionários), pois esta participou como articuladora entre os diversos setores produtivos realizando assim o papel de "empresa consorciada". Coube, à Prefeitura, na qualidade de "empresa consorciada", constante contato com diferentes profissionais ligados diretamente aos cursos correspondentes. Quanto às empresas propriamente ditas, já possuíamos os endereços que haviam sido fornecidos pela unidade gestora, portanto, não tivemos dificuldades em localizá-las.

Entretanto, se por um lado houve facilidade na entrega dos questionários nas empresas, por outro a devolução dos instrumentos, por parte de algumas, não ocorreu. Houve casos em que estivemos por quatro vezes na empresa e o responsável pelo setor de RH alegava falta de tempo, esquecimento e assim por diante. A mesma situação ocorreu junto à Prefeitura. De qualquer forma, obtivemos a devolução de 20 (vinte questionários), o que representou 83% (oitenta e três por cento) de devolução sobre o total das empresas e, quando considerada a "empresa consorciada" este índice cai para 71% (setenta e um por cento) de devolução sobre o total. Índice, este, considerado suficiente para a coleta pretendida.

Nas empresas supracitadas em contato com o responsável pelo departamento de Recursos Humanos (RH), foram observadas a real compreensão sobre os objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”, sobre o perfil profissional desejado pelo setor produtivo, sobre a

contratação e demissão de egressos do programa, bem como sobre aspectos relacionados ao seu posicionamento em relação ao trabalho e à educação.

Para a localização dos referidos estudantes (egressos) utilizou-se o cadastro que havia sido constituído ainda na primeira etapa, quando do momento em que estivemos observando algumas aulas (observação simples), já anteriormente tratado. Neste momento do trabalho, mesmo em posse do cadastro de estudantes, algumas dificuldades foram percebidas. Endereços que não existiam, estudantes que haviam mudado, telefones não mais habilitados são algumas delas. Assim, visando transpor estas dificuldades fez-se contato com duas rádios locais (Rádio Cidade Canção FM Ltda e Rádio Colonial Ltda) para que as mesmas realizassem chamadas visando a localização dos referidos egressos. Estas chamadas ocorreram entre os dias quatro a seis de outubro e em diferentes horários. Dos 76 (setenta e seis) concluintes foi possível localizar 63 (sessenta e três), ou seja 82,89% (oitenta e dois vírgula oitenta e nove por cento).

Nesta fase e em relação ao grupo de estudantes egressos do Projeto buscamos informações que revelassem se os mesmos haviam ou não conseguido espaço no mercado de trabalho e em que condições. Também questionamos se continuavam estudando.

Mesmo conhecendo as dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho, especialmente por parte dos jovens, mas considerando ainda a participação direta destes junto ao setor produtivo (durante os nove meses de duração do projeto - setembro de 2005 a maio de 2006), acrescentado de um período de "carência" de aproximadamente quatro meses (entre o término do projeto e a segunda etapa da coleta de dados), que no conjunto totalizam treze meses (entre o início do projeto até o término da coleta de dados) é que consideramos como apropriado o tempo utilizado para a realização deste trabalho de pesquisa, pois de acordo com o DIEESE (2005), o tempo médio de desemprego em Porto Alegre (capital do estado do Rio Grande do Sul) é de 10 meses, portanto, inferior aos treze meses já explicitados.

3.6 - Análise dos Dados

A análise dos dados deu-se ao longo de toda a investigação, tendo início imediatamente após a primeira etapa da coleta de dados (observação simples, entrevistas e questionários) e na medida em que organizávamos os dados coletados em categorias, realizamos progressivo processo interativo entre estes e o referencial teórico utilizado.

Segundo Merton (1964) apud Gil (1999, p. 186), "Quando a interpretação dos dados se apóia em teorias suficientemente confirmadas, lançam-se raios de luz no obscuro caos dos materiais".

Para a análise das informações obtidas através das entrevistas e questionários utilizamos a técnica da análise de conteúdo, pois segundo concepção de Henry e Moscovici (1968) apud Bardin, (2004, p. 28) "tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido à análise de conteúdo". Referindo-se às possibilidades da análise de conteúdo, que constitui-se, segundo Bardin, (2004, p. 33) em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência¹ de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção... destas mensagens", este autor compara:

"O arqueólogo pode completar conhecimentos históricos através do exame de uma ânfora, sem que seja obrigado a servir-se dela. Pelo contrário, a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano". (BARDIN, 2004, p. 36)

Percebe-se assim que a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo dos dados coletados seguiu os passos sugeridos por Richardson *et al* (1999), que devem ser: delimitação dos objetivos e definição de um quadro teórico orientador da pesquisa, constituição de um *corpus* e tratamento dos dados.

¹ Inferir - extrair uma consequência. Deduzir de maneira lógica. Inferência- operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas com verdadeiras. (BARDIN, 1997, p. 39)

A partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa construiu-se a fundamentação teórica, sendo que com esta fundamentação definiu-se um modelo teórico orientador da pesquisa. Estes fundamentos são encontrados na introdução, no capítulo I e no capítulo II.

O segundo momento foi caracterizado pela constituição de um *corpus*, ou seja, do conjunto de dados que foram produzidos ao longo das entrevistas, questionários, observações e análise documental. Sobre o *corpus*, esclarece Bauer e Gaskell (2004, p. 1999) que "embora o *corpus* de texto esteja aberto a uma multidão de possíveis questões, a análise de conteúdo interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa".

Na seqüência realizamos o tratamento dos dados, ou seja, a definição das unidades (unidades de análise, de registro e quantificação) e das categorias.

Para a codificação dos dados determinamos como unidade de registro o *tema*², que conforme Richardson (1999, p. 235) "refere-se a uma afirmação sobre o sujeito da oração. Isto é, uma frase ou uma frase composta, a partir da qual podem-se formular diversas observações".

Entende Bardin (2004, p. 98) unidade de registro como "a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem freqüencial".

E ainda a esse respeito, Bardin (2004) esclarece:

Reina uma certa ambigüidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o tema, por exemplo, enquanto que outros se efetuam a um nível aparentemente lingüístico, como por exemplo, a palavra ou a frase. (BARDIN, 2004, p. 98).

² Tema - uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência de qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares. (BERELSON, apud BARDIN 2004, P. 99)

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. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas.

Visando não deixar que dados importantes pudessem escapar da análise por nós realizada é que observamos além da unidade de registro a unidade de contexto. Entende Bardin (2004, p.100) que esta "serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro".

Sobre a categorização Bardin (2004, p. 113) nos revela que "a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos".

Ainda afirma o autor:

"A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos". (BARDIN, 2004, p. 111)

A técnica da categorização, por nós utilizada, consiste em classificar os diversos elementos nas diversas "gavetas" segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial.

A definição das categorias foi baseada no tipo de análise de conteúdo que se pretendeu fazer, *análise temática* que, segundo Richardson *et al* (2002, p. 243), "é a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (manifestos) e simples". Assim, foram definidos dois tipos de temas: *principais*, que definiam o conteúdo da parte analisada no texto, sendo estes associados diretamente aos propósitos da pesquisa; *secundários*, especificando diversos aspectos incluídos no tema principal .

De acordo com Richardson *et al* (1999), as categorias de análise que permitem estabelecer classificações, agrupar elementos, idéias ou expressões podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*, a partir da coleta de dados.

Nesta dissertação, optou-se por definir as categorias de análise *a posteriori*.

As categorias podem ser visualizadas no Quadro 01.

Para a tabulação, isto é, cálculo da frequência, contamos com auxílio de um bolsista da unidade gestora SETREM e para o cálculo das percentuais e médias das respostas utilizamos o *software Microsoft Excel*.

Tema principal:	Temas secundários:
1. Os cursos do Projeto "Escola de Fábrica" no município de Três de Maio.	1. Características sócio-econômicas dos estudantes, perfil e qualificação profissional dos professores, o Projeto Escola de Fábrica no município de Três de Maio, o trabalho dos professores no Projeto e as condições para permanência no Projeto.
2. As competências desenvolvidas nos cursos.	2. Competências desenvolvidas (percepção dos estudantes e dos professores).
3. Os requisitos de acesso ao emprego na empresa.	3. Competências, elementos comportamentais, e demais requisitos de acesso.
4. As exigências requeridas pelas empresas e o desenvolvido nos cursos.	4. Comparação entre a formação e as exigências requeridas - aspectos comportamentais e competências.
5. O ingresso e a permanência do estudante no mercado de trabalho.	5. O ingresso e a permanência do estudante no mercado de trabalho.

Quadro 01: Categorias de análise

Para a realização do trabalho houve, em um primeiro instante, um trabalho caracterizado pela descrição dos dados que se preocupará em caracterizar o que é típico no grupo estudado, para posterior verificação, de como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis. A tabulação foi realizada de forma manual. Como unidade de análise foram considerados o conjunto de alunos, professores e responsáveis pelo RH das empresas, não trataremos a análise de forma distinta.

3.7 - Limitações do Estudo

Considerando tratar-se o Projeto “Escola de Fábrica” como uma política pública bastante recente, uma vez que a Lei que institui o Projeto data de vinte e três de setembro de 2005, a inexistência de literatura ou pesquisa sobre o Projeto propriamente dito impede identificar ou definir com mais precisão os problemas que precisariam ou que poderiam ser investigados.

Neste sentido, não há lacunas em relação ao conhecimento existente sobre os resultados práticos do Projeto “Escola de Fábrica”, assim como também não existe a possibilidade de que se trabalhe com as inconsistências entre o que prevê a legislação (inserida em determinada concepção de formação profissional) que aconteça e resultados de pesquisas ou observações de práticas cotidianas e inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que se observou na prática.

Os procedimentos adotados para maximizar a confiabilidade da pesquisa foram os seguintes: permanência no campo que, conforme anteriormente explicitado, realizou-se em duas etapas distintas; checagem pelos participantes, que consistiu em apresentar aos mesmos os resultados e conclusões (provisórias), bem como outros aspectos do relatório julgados relevantes e pedindo-lhes que os avaliem quanto à precisão e relevância; questionamento por pares que, conforme Mazzotti e Gewandszajder, (2002) trata-se de um procedimento bastante utilizado, pois é fácil de ser realizado e mostra-se bastante eficaz.

Para os autores (*ibid*), o questionamento por pares consiste:

em solicitar a colegas não envolvidos na pesquisa, mas que trabalhem no mesmo paradigma e conheçam o tema pesquisado, podendo assim, apontar falhas, pontos obscuros e vieses nas interpretações, bem como identificar evidências não exploradas e oferecer explicações ou interpretações alternativas àquelas elaboradas pelo pesquisador.(MAZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 172)

A triangulação, já anteriormente abordada, bem como a análise de hipóteses alternativas foram igualmente utilizadas, para assegurar a confiabilidade da pesquisa. Neste trabalho as hipóteses traduzem-se como pressupostos.

Sobre a análise de hipóteses alternativas argumentam Mazzotti e Gewandsznajder (2002):

...o pesquisador deve procurar interpretações ou explicações rivais de suas hipóteses. Isto implica em tentar outras maneiras de organizar os dados, buscar outras formas de pensar sobre eles que possam levar a diferentes conclusões. Não se trata aí de tentar derrubar essas hipóteses rivais e sim de tentar confirmá-las, pois, caso o pesquisador tenha se esforçado por confirmá-las sem obter sucesso, a confiabilidade de suas hipóteses iniciais aumenta.(MAZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 173)

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados da análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA PESQUISA - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Se de um lado, é verdade que a inserção do trabalhador no mercado atual passa, também, por um aumento de sua qualificação, é verdade, por outro, que esta inserção está associada ao aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores e a uma política geradora de emprego e renda e que, ao que parece, contraria os interesses do projeto neo-liberal atual. (CARVALHO, 2003, p. 153)

Este capítulo tem como propósito apresentar os resultados encontrados na pesquisa de campo, bem como as análises correspondentes. Assim, inicialmente apresentamos o perfil sócio-econômico dos estudantes envolvidos no Projeto, além do perfil e qualificação profissional dos professores. Entendemos ser importante conhecer quem são os sujeitos que, ao se inscreverem no curso (estudantes) ou se disponibilizarem para trabalhar (professores), responderam positivamente ao Projeto “Escola de Fábrica”. O conhecimento sobre as características do grupo participante revela-se fundamental para a realização de análise sobre os eventuais acertos e dificuldades advindas quando da execução do Projeto e, por conseguinte, para responder ao problema inicialmente levantado, bem como aos demais objetivos propostos.

Portanto, compreende-se que conhecer mais sobre os professores, estudantes, enfim, sobre os sujeitos que atuaram no Projeto pode nos permitir uma melhor compreensão sobre os resultados que serão desvendados quando da análise e cruzamento dos dados.

Os resultados são apresentados e discutidos, separadamente, em relação a cada uma das categorias e de forma articulada com as características que são típicas nos grupos participantes. Este capítulo está estruturado em categorias temáticas, que contêm temas principais e secundários, conforme apresentados no Quadro 1.

4.1 - Os cursos do Projeto "Escola de Fábrica" no município de Três de Maio

Neste tema, analisamos os dados divididos em cinco sub-temas: características sócio-econômicas dos estudantes, perfil e qualificação profissional do professor, o "Projeto Escola

de Fábrica" no município de Três de Maio, o trabalho do professor no Projeto e as condições para permanência no Projeto.

4.1.1 - Características sócio-econômicas dos estudantes

Ao analisarmos os dados coletados junto aos 72 (setenta e dois estudantes) que corresponde, conforme já dito, a 94% (noventa e quatro por cento) dos concluintes, encontramos os seguintes dados: o grupo de estudantes é composto por 79,6% (setenta e nove vírgula seis por cento) de jovens entre 16 (dezesseis) e 18 (dezoito anos) (Figura 04).

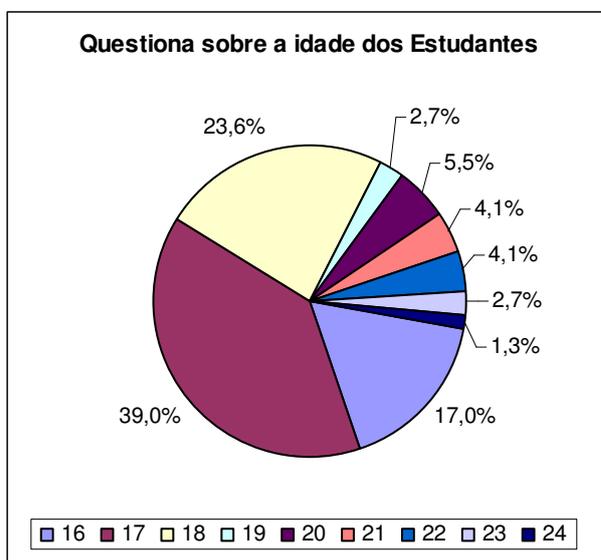


Figura 04: Questiona sobre a Idade dos Estudantes

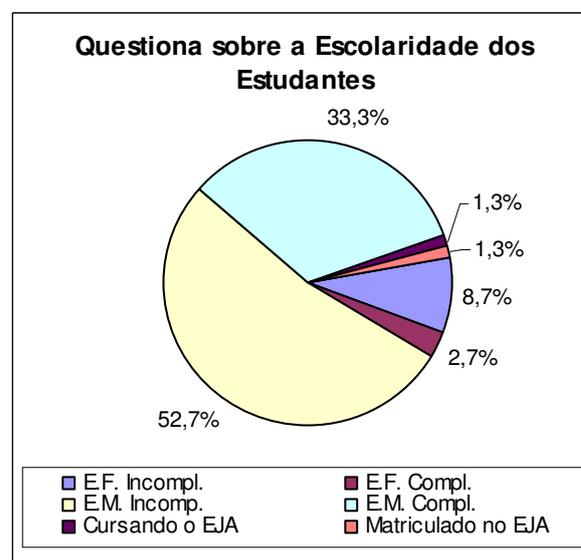


Figura 05: Questiona sobre a Escolaridade dos Estudantes

A sua grande maioria possui ou o Ensino Médio completo 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) ou o Ensino Médio incompleto 52,7% (cinquenta e dois vírgula sete por cento) (Figura 05). Quando perguntado sobre o último ano que estudou na escola regular, ensino técnico ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 82,3% (oitenta e dois vírgula três por cento) responderam que ainda estudavam e 13,8% (treze vírgula oito por cento) responderam que o último ano havia sido em 2005. Um grupo constituído por 5,6% (cinco vírgula seis por cento) dos estudantes respondeu que retornou aos estudos que havia parado após o início do Projeto "Escola de Fábrica". Esta situação pode ser explicada pelo fato de ser exigida, para a participação no Projeto, a matrícula na educação básica, conforme já apresentado no item 3.1.

Os estudantes, em sua grande maioria, possuem renda familiar situada entre um a três salários. Vivem em moradia própria 62,6% (sessenta e dois vírgula seis por cento) do grupo e em casas alugadas o quantitativo é de 25% (vinte e cinco por cento). O grupo familiar é constituído, em sua grande maioria, por um número de quatro pessoas. Afirmaram já estar trabalhando 22,22% (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento) dos estudantes, dado este obtido a partir da Questão 11 do questionário dos estudantes, conforme Apêndice C, sendo que destes, 57,2% (cinquenta e sete vírgula dois por cento) trabalham há menos de seis meses. Destes, 75% (setenta e cinco por cento) demonstraram ter conseguido o trabalho através de indicação de amigos ou parentes. Dos que trabalham, 72,8% (setenta e dois vírgula oito por cento) utilizam seus recursos para auxiliar no sustento da família.

Entretanto, quando analisados o grupo de estudantes desistentes, os dados revelam-se com razoável diferença. Os dados apresentados a seguir referem-se ao quantitativo de 37% (trinta e sete por cento) de um total de 24 (vinte e quatro desistentes), ou seja, nove estudantes.

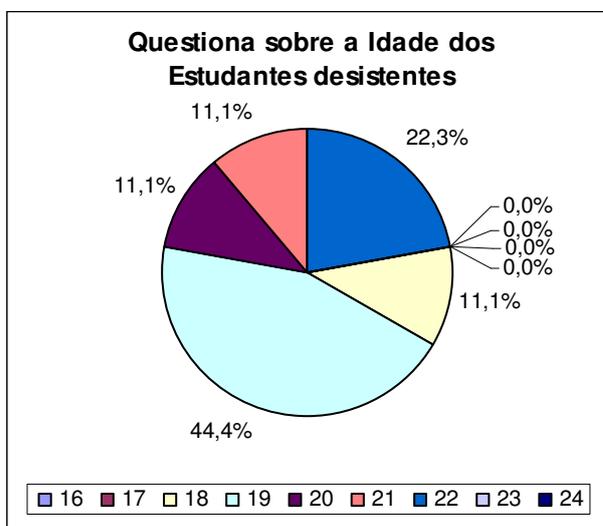


Figura 06: Questiona sobre a Idade dos Estudantes Desistentes

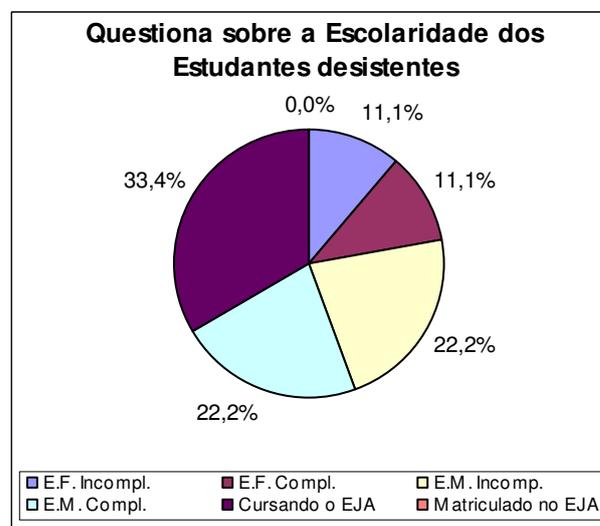


Figura 07: Questiona sobre a Escolaridade dos Estudantes Desistentes

As diferenças em relação ao primeiro grupo começam pela faixa etária. 44,4% (quarenta e quatro vírgula quatro por cento) dos estudantes pertencentes a este grupo possuem 19 anos e 22,3% (vinte e dois vírgula três por cento) possuem 22 anos (Figura 06). Apenas 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento) possuem o ensino médio completo e 33,4% (trinta e três vírgula quatro por cento) estão cursando a EJA (Figura 07). 22,3% (vinte e dois vírgula

três por cento) deste grupo de estudantes havia parado de estudar em 2004, sendo que retomaram os estudos em 2005, o mesmo quantitativo, ou seja, 22,3% (vinte e dois vírgula três por cento). Tal situação sugere que o retorno somente ocorreu por ser condição para o ingresso no Projeto “Escola de Fábrica” estar o candidato estudando. 77,7% (setenta e sete vírgula sete por cento) dos estudantes desistentes possuem renda familiar entre um e dois salários mínimos. Afirmaram possuir casa própria 88,8% (oitenta e oito vírgula oito por cento) o que aparentemente pode representar uma certa contradição se comparado com a realidade do grupo anteriormente analisado. A explicação que damos para esta situação é que, quanto menor a renda, maior a dificuldade para a locação de algum tipo de imóvel, sendo que, em não raras vezes, a moradia não passa daquilo que por muitos é comumente denominado de "maloca". Confirma a maior pobreza o quantitativo de pessoas que moram junto a este estudante. 55,5% (cinquenta e cinco por cento) dos estudantes responderam que mais de outras quatro pessoas moram com ele. Dos que trabalham, 100% (cem por cento) utilizam seus recursos para auxiliar no sustento da família.

Compreende-se, então, que muito provavelmente as maiores razões pelas quais este grupo desistiu do curso estão associadas à pobreza, ainda maior quando comparado com o primeiro grupo, ou seja, dos concluintes.

Assim, os dados mostraram associação entre pobreza e oportunidades, ou dito de outra forma, a grande dificuldade que determinados segmentos enfrentam, especialmente aqueles constituídos pelos mais excluídos, até mesmo para manter-se em determinado curso e ou projeto que vise uma maior inclusão. O estudo em tela revelou que quanto menor o nível de escolaridade, quanto menor a renda, quanto maior a idade e o número de membros na família, maiores também são as possibilidades do não sucesso. Trata-se do peso da origem social sobre os destinos escolares.

Revela-se, portanto, que aqueles que ainda mais necessitam, por sua condição de exclusão, dos resultados pretendidos pelo Projeto são mais uma vez os mais excluídos.

Segundo Bourdieu (1998):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite,

dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Os dados acima apresentados também demonstram ser o grupo de estudantes que participaram dos cursos de Projeto "Escola de Fábrica", no município de Três de Maio, pertencentes aquele setor econômico menos favorecido, portanto de acordo com a legislação que instituiu o Projeto. Outras exigências, a exemplo: faixa etária, escolaridade, renda *per capita* também demonstram terem sido respeitadas quando da seleção dos estudantes.

4.1.2 - Perfil e qualificação profissional dos professores

Quanto às características do grupo de professores, observa-se que:

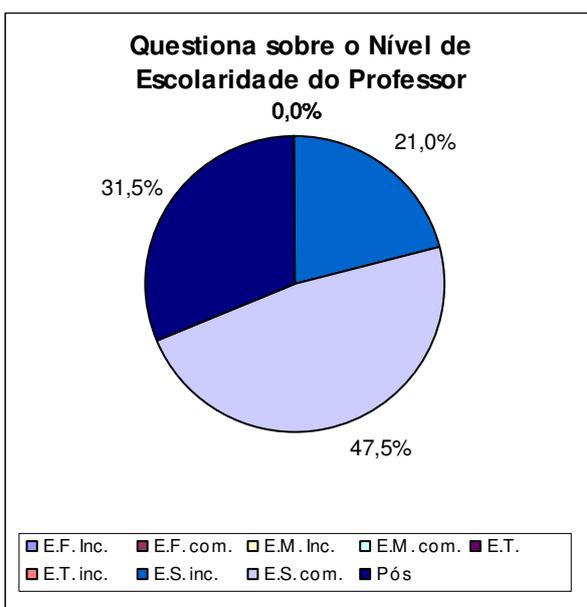


Figura 08: Questiona sobre o Nível de Escolaridade do Professor

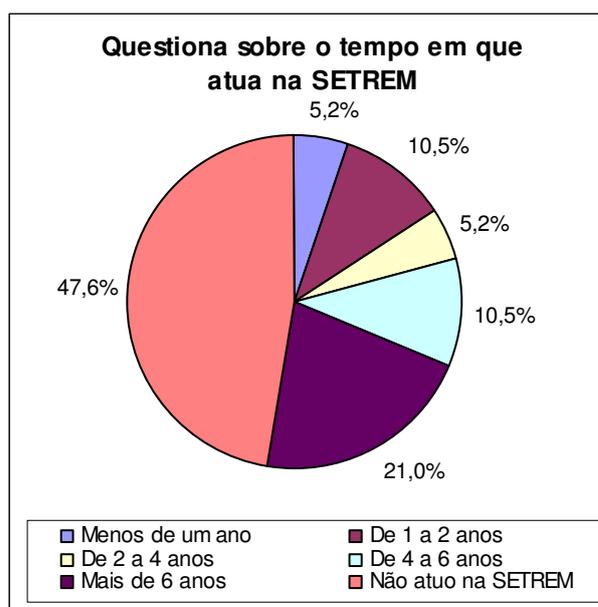


Figura 09: Questiona sobre o tempo em que atua na SETREM

21% (vinte e um por cento) possuem ensino superior incompleto. 47,5% (quarenta e sete, vírgula cinco por cento) possuem curso superior completo e 31,5% (trinta e um, vírgula cinco por cento) possuem curso de Pós-Graduação (Figura 08). Do total de professores envolvidos, 47,6 % (quarenta e sete vírgula seis por cento) não atuam na SETREM (unidade gestora), dito de outra forma, não são professores ou funcionários pertencentes ao quadro da SETREM (Figura 09). Os dados relativos ao tempo que os professores atuam na empresa parceira (unidade formadora) revelam que 29,4% (vinte e nove vírgula quatro por cento) do

total de professores trabalham há menos de um ano na respectiva unidade formadora, sendo que, conforme é também possível observar, 23,5% (vinte e três vírgula cinco por cento) do total de professores atuam por mais de seis anos na empresa parceira (unidade formadora).

Quando questionados sobre quanto tempo atuavam como professores...

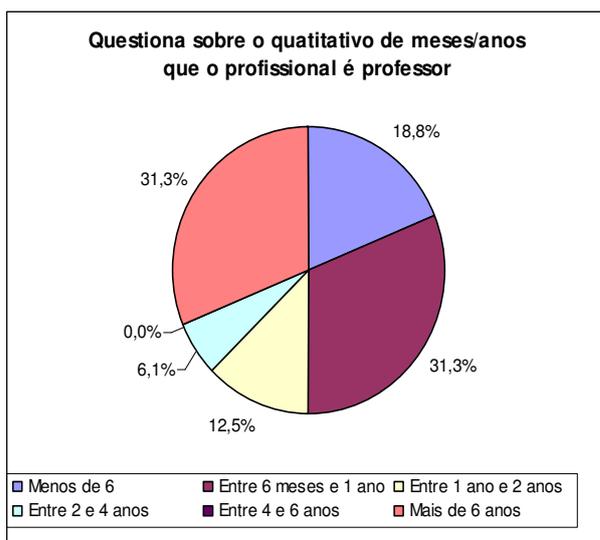


Figura 10: Questiona sobre o quantitativo de meses/anos que o profissional é professor

... 18,8 % (dezoito vírgula oito por cento) revelaram que eram professores há menos de seis meses; 31,3 % (trinta e um vírgula três por cento) entre seis meses a um ano; 12,5 % (doze vírgula cinco por cento) entre um e dois anos; 6,1 % (seis vírgula um por cento) responderam serem professores entre o período de dois a quatro anos e 31,3 % (trinta e um vírgula três por cento) afirmavam serem professores há mais de 6 anos (Figura 10).

Verifica-se, portanto, que quase 70% (setenta por cento) dos professores que atuaram no Projeto “Escola de Fábrica” não possuíam quatro anos de profissão, dos quais 50,1 % (cinquenta vírgula um por cento) eram professores por no máximo um ano.

Belloni (2000) apresenta a dimensão pedagógica como aquela que, por sua relevância, nos permite explorar possíveis "impactos" ou conseqüências das ações de qualificação. E, conforme a autora, os elementos da dimensão pedagógica do plano podem constituir-se também em indicadores indiretos relativos aos três critérios básicos de avaliação, a saber: *eficiência, eficácia e efetividade*.

Dado revelador diz respeito ao conhecimento prévio do professor em relação ao Projeto Pedagógico que orienta a articulação entre as necessidades educativas e produtivas, pois 50% (cinquenta por cento) dos professores consultados afirmaram não saber da existência do referido documento e apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) afirmaram terem lido o Projeto Pedagógico, sendo percentagem idêntica para aqueles que alegaram terem estudado profundamente o referido documento.

O que chama atenção é que, em entrevista com responsável pelo projeto na unidade gestora, o mesmo informou que os documentos existentes são os projetos dos cursos, portanto, de fato inexistente um Projeto Pedagógico para o Projeto “Escola de Fábrica”. Mas quando foi questionado aos professores sobre como foi construído o programa curricular de cada curso, 26,3% (vinte e seis vírgula três por cento) afirmaram desconhecer a existência do referido documento. Também foi questionado aos professores sobre se o mesmo possuía conhecimento sobre o Plano de Trabalho. Percebeu-se que 31,5% (trinta e um vírgula cinco por cento) afirmaram não saber da existência do Plano de Trabalho.

Uma questão que surgiu a partir das respostas obtidas é como poderiam os professores ter lido algo que não existe. Os dados evidenciaram que parte dos professores associou o programa curricular ao projeto pedagógico. E esta situação é reforçada quando observado que 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) dos entrevistados afirmaram serem professores há menos de seis meses e 31,3% (trinta e um vírgula três por cento) afirmaram serem professores no espaço entre mais que seis meses até um ano.

Assim posto, as respostas parecem revelar a carência de uma certa unidade, entre o grupo de professores, especialmente sobre as questões que orientam as atividades de caráter pedagógico.

Nesta mesma direção, nos chamou atenção ao fato de 16,8% (dezesseis vírgula oito por cento) dos professores demonstrarem desconhecer as tendências pedagógicas apontadas no questionário. Esta situação é explicada pelo fato de muitos dos profissionais que atuaram como professores no Projeto "Escola de Fábrica" não terem tido formação específica na área da educação e, ainda, não terem conhecimento do Projeto Pedagógico correspondente. Isto é mais uma vez comprovado quando do momento em que os professores foram questionados

sobre em qual das tendências pedagógicas os mesmos desenvolviam suas aulas. Observou-se, uma certa falta de uniformidade, entre os 50% (cinquenta por cento) dos professores que não apontaram a tendência sócio-interacionista como aquela em que suas aulas eram organizadas. Assim, as respostas foram distribuídas entre as opções que apontavam para as tendências construtivista (16,8%), crítico social dos conteúdos (11,1%), ou ainda, nenhuma (16,6%) e "ecclética" (5,5%), se é que esta última opção seja possível.

Outros elementos que revelam o perfil dos profissionais que atuaram no Projeto estão relacionados aos aspectos de caráter político e não apenas pedagógico, muito embora todo ato pedagógico seja por natureza um ato político.

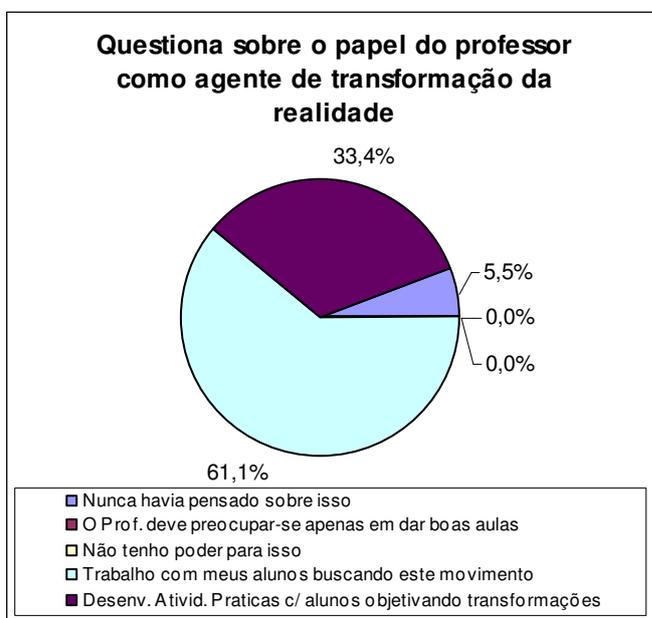


Figura 11: Questiona sobre o papel do professor como agente de transformação da realidade

Sobre aqueles, os dados revelaram respectivamente que quase 95% (noventa e cinco por cento) dos professores entrevistados percebem o professor como aquele também responsável pelas transformações sociais (Figura 11).

Outro questionamento que corrobora para a identificação do perfil do profissional que atuou no Projeto "Escola de Fábrica", está associado ao seu posicionamento sobre a sua participação junto aos alunos quando do referendo sobre o desarmamento ocorrido no 2º semestre de 2005. Para 83,5% (oitenta e três vírgula cinco por cento) dos professores o tema

era importante, de tal forma que estiveram envolvidos discutindo o assunto junto aos estudantes.

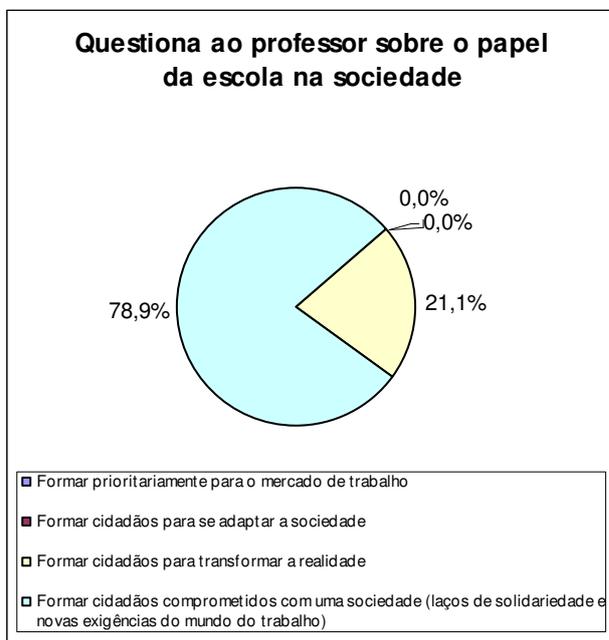


Figura 12: Questiona ao professor sobre o papel da escola na sociedade

Percentual igualmente significativo, que confirma o conhecimento tácito dos professores, foi encontrado quando questionado sobre o papel da escola na sociedade, ou seja, 78,9% (setenta e oito vírgula nove) responderam que é formar cidadãos comprometidos com uma sociedade baseada em laços de solidariedade e capacitados para enfrentar as novas exigências do mundo do trabalho e 21,1% (vinte e um vírgula um por cento) afirmaram que o papel da escola na sociedade é de formar cidadãos para transformar a realidade (Figura 12). Quando questionados sobre os critérios a serem utilizados na próxima eleição para a escolha dos candidatos, nenhum professor fez referência em votar em branco, 5,2% (cinco vírgula dois por cento) afirmaram que iriam anular o voto, 36,8% (trinta e seis vírgula oito por cento) afirmaram sua decisão no momento da escolha estar associada ao partido político e proposta correspondente e 52,8% (cinquenta e dois vírgula oito por cento) afirmaram usar como critério a pessoa e a proposta política. Dado este que repete uma realidade brasileira, ou seja, a não fidelidade partidária.

Os professores mostraram-se ainda bastante conscientes em relação à problemática do trabalho no Brasil. A totalidade dos mesmos, isto é, 100% (cem por cento) demonstraram

entender que a questão do desemprego no país é bastante complexa e deve ser tratada de forma coletiva, envolvendo Governo, empresas e sociedade. E, quando questionados sobre quais as atividades mais apropriadas para a sociedade que o estudante deveria desenvolver durante o curso, 94,7% (noventa e quatro vírgula sete por cento) revelaram ser aquelas que compreendem além das questões técnicas, as de caráter comportamental, bem como o desenvolvimento de habilidade e competências de caráter geral e, portanto não específicas para determinados postos de trabalho.

Os dados, sobre o grupo de professores, revelaram que, mesmo havendo percentual de aproximadamente 50% (cinquenta por cento) de profissionais, atuando na condição de professor, por no máximo um ano, o conhecimento tácito dos mesmos é visivelmente significativo, pois o entendimento que o grupo demonstrou ter sobre as questões da problemática do trabalho no Brasil, sobre o papel da escola na sociedade, dentre outros, aponta nesta direção.

4.1.3 - O Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio

Comprendemos a importância da qualificação profissional, especialmente em tempos e espaços onde a oferta de trabalho é reduzida. Redução esta, relacionada diretamente pelas baixas taxas de crescimento, excepcional avanço tecnológico, além da reestruturação capitalista, que torna a concorrência entre as diferentes empresas, seja ela interna ou não, ainda mais desleal.

Neste contexto as empresas, inclusive as situadas nos municípios localizados no interior, necessitam, mais do que nunca, adaptar-se aos novos tempos. Assim, melhorias nos processos, redução dos desperdícios, criatividade para resolver os novos problemas que surgem são algumas das exigências que o mercado, ainda mais competitivo, impõe às organizações neste início de século XIX.

Sobre esta situação Lopes *et al* (2004), esclarecem:

Quando começou a surgir os primeiros rumores sobre a globalização com a abertura de mercado nos anos 90 no governo Collor, a grande maioria das empresas classificadas como pequena ou média acreditavam que esse acontecimento não iria afetá-las, pois este fato

somente visava as grandes corporações mundiais. Porém, quando menos esperavam, muitas empresas estrangeiras e muitos produtos/serviços de qualidade e tecnologia superior com preço equivalente aos nacionais começaram a penetrar e conquistar o mercado interno onde também atuavam essas pequenas e médias empresas. A partir daí, com a perda de uma considerável fatia de mercado, essas se deram conta que a globalização não afetava somente grandes organizações, mas sim era um fenômeno que atingia todas as empresas, independentes do tamanho e da posição que assumissem no mercado. (LOPES *et al*, 2004, p. 11)

Paralelo ao contexto supra citado, temos igual situação à qual muitos dos municípios brasileiros, especialmente aqueles localizados no interior, estão inseridos. O modelo agrário exportador passou, com a globalização da economia, a ter os preços de seus produtos ditados não por um mercado local e/ou nacional, como anteriormente, mas sim por um mercado mais amplo, um mercado supra nacional. Este novo contexto faz com que muitos dos preços sejam definidos pelo valor do mercado internacional e cotados em dólar. São os produtos chamados de *commodities*. Assim, não raras vezes, muitos dos produtos oriundos do setor primário da economia passam a não mais serem interessantes sob o prisma econômico ao produtor rural, pois os custos de produção se aproximam por demais daquilo que efetivamente o produtor rural poderá auferir após a venda dos mesmos. Para ilustrar o que estamos afirmando, basta considerarmos as origens da crise do setor primário da economia brasileira e que foi amplamente divulgada pela imprensa nacional durante o primeiro semestre de 2006.

Assim, a qualificação da população residente nas zonas rurais, para atuarem profissionalmente em outros setores da economia, senão no setor primário, passa a representar uma nova alternativa.

O discurso do Prefeito (PT) do município de Três de Maio, em dezesseis de junho de 2006, quando da formatura dos cinco cursos oferecidos na cidade, revela a importância do Projeto para o município.

... mas especialmente o Presidente Lula, através do Ministério da Educação, desenvolveu vários programas na área da qualificação profissional, e aí nós temos que ressaltar a importância desse programa Escola de Fábrica, que vem para trazer para o mundo do trabalho jovens como vocês, diferenciados. Nós temos que dar muita importância... mas eu quero falar um pouquinho mais para vocês que estão concluindo e receberam hoje o certificado. Já foi dito que vocês foram citados em diversos meios de comunicação na RBS, na Zero Hora, no Correio do Povo e até no Site do Ministério da Educação. O Programa de agentes da Escola de Fábrica, gerenciado, administrado pela SETREM, não é apenas um curso que vocês acabaram de cumprir na vida de vocês para aquilo que vocês aprenderam de novo, para a preparação do seu trabalho, mas para muito mais que isso. Para a formação de vocês. O cidadão e a cidadã, cada um de vocês é naquilo que tem direitos, tanto naquilo que tem deveres. Eu tenho certeza que além de aprender alguma coisa na área de móveis, na área de jardinagem, na área de mecanismo, qualquer área que vocês fizerem o curso, vocês aprenderam mais na convivência

com os professores, com os colegas na busca de novas informações (Prefeito Municipal de Três de Maio em discurso na formatura dos cursos do Projeto Escola de Fábrica - 16/06/06).

Percebe-se, através do discurso do Prefeito, que a expectativa deste em relação ao Projeto "Escola de Fábrica" não apenas está relacionada aos aspectos próprios da profissão, mas conforme diz: "para muito mais que isso". Fica evidente, em seu discurso, a compreensão de que, através das aulas os professores, além de trabalhar com questões próprias da profissão, também contribuíram para a formação cidadã, que requer a consciência dos direitos e dos deveres.

O argumento do Prefeito é compreendido pela seguinte perspectiva que, inclusive, segundo Pistore (2003, p. 14) tem sido hegemônica, ou seja, no que no diz respeito ao mundo do trabalho pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que tem direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital. O conhecimento que o trabalhador possui acerca da realidade está mais próximo do senso comum que da consciência sócio-crítica, devido à prioridade que se deu à instrução para o mercado de trabalho.

Por seu turno, o Diretor Geral da unidade gestora do Projeto "Escola de Fábrica" em Três de Maio, também quando de seu pronunciamento na solenidade de formatura faz, por analogia, referência à história de dois lenhadores, um mais jovem e outro mais velho, este dito mestre. Contou o Diretor que ambos resolvem fazer uma aposta para ver quem mais cortava lenhas, durante um dia. Relata que durante várias vezes, ao longo do dia, o jovem olhava para o local onde o mestre estava e o via sentado, realizando algo com as mãos e assim pensava: "vou cortar mais lenha que o mestre". Esta situação repetiu-se por várias vezes ao longo do dia, o que fazia com que o jovem cada vez mais acreditasse que venceria a aposta. Mas, para sua surpresa ao final do dia, quando ambos foram verificar o que cada um havia cortado, o mestre apresentou uma produção maior. Questionado pelo jovem como aquilo seria possível, o mestre respondeu que sempre que esteve sentado estava, na verdade, afiando seu machado.

E ao explicar os motivos por ter contado a história supracitada, afirmou o Diretor:

Gente, contei esta história para que vocês, especialmente formandos e familiares, possam levar isso junto, como lembrança do dia de hoje. O por que do mestre ter conseguido produzir mais, mesmo descansando às vezes. Simplesmente porque afiou o machado que era a sua ferramenta de trabalho. Se vocês aceitaram os desafios e participaram desse curso de iniciação

profissional, não foi nada mais, nada menos, que parar e afiar o machado... parar e olhar para frente e dizer: não posso mais encarar o mercado e trabalho de qualquer jeito. (Diretor da SETREM em discurso na formatura dos cursos do Projeto Escola de Fábrica em 16/06/06)

Ainda em seu discurso, o Diretor refere-se à participação da SETREM no Projeto “Escola de Fábrica” da seguinte forma:

... como uma escola da comunidade de Três de Maio se sente honrada por poder ter participado deste processo, porque para nós o que mais nos gratifica são estes momentos. São estes momentos onde a gente consegue ver que o curso fez diferença na vida de uma pessoa. Isso nos realiza, isso nos deixa feliz e por isso a SETREM é uma escola da comunidade e que está aqui para a comunidade (Diretor da SETREM em discurso na formatura dos cursos do Projeto Escola de Fábrica em 16/06/06).

No caso da SETREM, instituição com mais de oitenta anos dedicados à comunidade, segundo seu Diretor, trabalhar com o Projeto “Escola de Fábrica” significou mais uma vez trabalhar para uma comunidade e trabalhar para a comunidade é o que legitima as ações desta, portanto aí reside a importância de um projeto como o "Escola de Fábrica" para a unidade gestora SETREM.

Também os professores mostraram-se favoráveis aos cursos e esta situação pode ser percebida através da seguinte fala:

Para muitas famílias, o máximo que o pai suporta é o Ensino Médio, por esta razão é uma vantagem o curso aqui... As famílias também se mostraram esperançosas com o projeto para uma melhora na vida. (professor 2)

Na ocasião da solenidade de formatura, também os estudantes tiveram a oportunidade de se pronunciar. Foram cinco discursos, pois foram cinco os cursos realizados. E o significado dos cursos para os estudantes pode ser observado nos extratos dos discursos destes, a saber:

...como cidadãos comprometidos, queremos melhorar também a essência do nosso país e lutar por um país melhor e mais digno. Temos a certeza que o investimento em programas como a "Escola de Fábrica" é fundamental para este objetivo. (estudante 1 - orador do Curso de Construção Civil).

Quero saudar a todos e dizer que hoje é um dia especial. Aqui estamos celebrando, com nossos amigos e familiares mais uma conquista. Conquista esta que começou com a iniciativa de se inscrever para participar do curso, depois com a escolha, dentre tantos outros jovens que tiveram a mesma iniciativa. Alguns nos disseram: "você tem sorte, você é privilegiado" e todos disseram para aproveitar, absorver cada informação, cada detalhe, cada conhecimento, pois “muitos gostariam de estar em nosso lugar”. Como sempre o começo não foi fácil. Alguns desistiram. Mas sempre havia um amigo para dizer não desista. Amigos estes que sempre

estiveram ao nosso lado para nos ensinar, nos alegrar nos dias de mau humor e até nos reprimir quando necessário. O tempo passou, os seis meses pareceram dias e hoje concluímos o nosso objetivo que desde o início foi chegar ao final do curso com máximo de aprendizagem e com o orgulho do nosso certificado. (estudante 2 - oradora do Curso de Floricultura e Paisagismo).

Agradecemos ao Ministério da Educação, a SETREM, a ACI que oportunizaram de fato esta grande chance de nos tornarmos de fato pessoas profissionalizadas... Não esquecendo também das empresas, que dispuseram seus funcionários, e a todos que cederam seu tempo e paciência para que pudessem adquirir, na prática, mais conhecimentos. (Estudante 3 - oradora do Curso Vendas e Vitrinismo).

Coube-me a honra de manifestar, em nome de meus colegas, a feliz iniciativa do Governo Federal em oferecer curso dessa natureza, buscando a inclusão social de jovens há seis meses. Não fosse isso, com certeza, muitos de nós não teríamos a oportunidade de alcançarmos uma etapa de trabalho, buscando qualificação profissional e melhor qualidade de vida. A princípio, todos nós duvidávamos que isso realmente fosse verdade, principalmente porque, além de estudarmos gratuitamente, ainda receberíamos uma ajuda financeira, proporcionando um meio facilitador de minimizar as dificuldades. (Estudante 4 - oradora do Curso Usinagem de Chapas, Madeiras e Móveis Tubulares).

No decorrer do curso muitos desistiram, mas nós batalhamos e estamos aqui na formatura e conhecendo o valor da aprendizagem que nos foi dada. (estudante 5 - oradora do Curso Artesanato com Materiais Recicláveis)

Mesmo sendo a solenidade de formatura uma festa, ou dito de outra forma, um espaço culturalmente reservado para a celebração de uma conquista, de uma vitória, os dados coletados na solenidade falam por si só e apontam o significado que este Projeto teve para os diferentes sujeitos envolvidos.

Assim, elementos como a esperança de se construir um país melhor, oportunizada pela aprendizagem adquirida durante os cursos, foram revelados por parte dos alunos. Também fica evidente a percepção, por parte destes, que a educação é elemento indispensável para a mobilidade social e, conforme já dito, para a construção de um país melhor. Entretanto, esta não aparece como um bem público ou um direito, mas sim como algo que alguém concede, nos dá. Na fala destes, também se percebe o uso de palavras como "sorte" (estudante 2), "grande chance" (estudante 3) e "oferecer" (estudante 4) ao referirem-se ao fato de estarem realizando um curso de iniciação profissional. O estudante 4 chega a dizer que "a princípio todos nós duvidávamos que isso realmente fosse verdade, principalmente porque, além de estudarmos gratuitamente, ainda receberíamos uma ajuda financeira, proporcionando um meio facilitador de minimizar as dificuldades".

A hegemonia que o neoliberalismo alcançou no Brasil, segundo Pistore (2003, p.13), chegou ao absurdo de retirar da consciência dos indivíduos a possibilidade de pensar outras alternativas de organização da sociedade fora do mercado liberal.

Assim que, quando o Estado se faz presente e realiza cursos de iniciação profissional, sem que o estudante tenha que pagar por isso e que torna as coisas ainda mais "estranhas", sob o prisma dos estudantes, recebendo recursos, em espécie, para a permanência no Projeto, é que as reações de espanto, dúvidas, incertezas aparecem.

O risco que corremos desta despolitização e naturalização do social, em que as condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis, é o risco do domínio econômico trazer consigo o domínio moral que, conforme DaMatta (1986), "o patrão, ao dominar seu trabalho oferecendo emprego, também domina suas aspirações e reivindicações, pois apela para a moralidade das relações".

Silva (1995) aponta que neste espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal capitalista são reprimidas do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimados pelo presente sistema. Percebe-se, portanto, a partir das análises realizadas, que os cursos de qualificação profissional, como os oferecidos pelo Projeto "Escola de Fábrica", no município de Três de Maio, suscitam a possibilidade do domínio moral, mas sem dúvida representam as possibilidades, as chances, as alternativas para um grande número de jovens poder vencer as dificuldades impostas por um modelo que não permite espaço para todos, sobretudo para aqueles que pouco possuem.

4.1.4 - O trabalho dos professores no Projeto

São muitos os aspectos a serem observados em relação ao trabalho do professor, sobretudo quando a análise pretende respeitar os critérios analíticos básicos apontados por Belloni (2000), isto é, a *eficiência*, a *eficácia* e a *efetividade*.

Segundo Belloni (2000), a *eficiência* está relacionada, dentre outros, a aspectos tais como organização, método, metodologia, estratégias e planejamento.

Sobre estes aspectos, os dados coletados através dos questionários e das entrevistas realizadas junto aos professores, resultaram na compreensão de que o grupo de professores

apresentava-se inserido em um contexto organizacional que dificultaria o alcance da eficiência. E isso pode ser compreendido com base na fala do professor entrevistado - P1:

A questão pedagógica me faltou um pouco. Eu acho que pegar gente que não é professor é complicado. Faltam técnicas básicas. Fiz um curso de metodologia e aí que fui ter contato com os tempos da aula. Acho que me ative muito à aula expositiva. Poderia ter usado filmes, fazer visitas, convidar outros profissionais. Acho que poderia ter explorado mais diagnóstico. Foi um pouco maçante. Às vezes a aula ficava um pouco pesada. (Professor entrevistado 1).

A situação apresentada pelo professor 1 é compreendida na medida em que os cursos possuíam em sua matriz curricular três diferentes momentos, a saber: *o nivelamento* a qual os componentes curriculares eram Comunicação e Expressão, Matemática Básica e Diagnóstico Sócio Econômico Regional (estes com maior facilidade de se encontrar licenciados); *formação para a vida*, na qual os componentes curriculares trabalhados eram Cidadania, Relações Humanas e Imagem Pessoal, Legislação Trabalhista, Ética Profissional, Primeiros Socorros, Diversidade Culturais, Étnicas e Necessidades Especiais (em alguns casos os profissionais que atuaram com estes componentes eram licenciados); e, por fim, *Formação Profissional* (conceitos específicos da área) a qual na sua grande maioria era constituída por profissionais que jamais haviam anteriormente atuado como professor.

Ao referir-se a esta estrutura (Matriz Curricular), o professor P 1, ainda fez a seguinte referência quando entrevistado:

O pessoal dos dois primeiros níveis são professores profissionais. O perfil do professor é que eram profissionais da área, são professores. O contato da parte profissional foi muito despreparado para servirem de instrutores. Pessoas não comprometidas com o projeto. Estavam fazendo por causa dos patrões, principalmente no setor "X" . No setor "Y" houve um pouco mais de preparo... as unidades formadoras não estavam preparadas para desenvolver o conteúdo didático pedagógico. Faltaram encontros mais frequentes. Tem que ser franco e branco aqui contigo. (Professor entrevistado 1).

Ilustra a situação acima descrita pelo professor - P 1 o relato do Professor - P 6, que agora apresentamos:

Uma engenheira, após dar aula no Curso de Construção Civil, não quis mais dar aula. Ela era recém formada e nova no município. Colocaram o mestre de obras no lugar da engenheira para dar aulas práticas. Temos problemas com professores que também não estão preparados para trabalhar com clientela que, em função da miséria, não querem ficar em sala de aula. (Professor entrevistado - P 6)

Posteriormente, a própria professora foi entrevistada pelo pesquisador e na ocasião disse: "para mim foi uma experiência frustrante. Não quero mais trabalhar como professora. Os alunos dormiam na sala, saiam toda hora. Eu não sabia o que fazer, não tive acompanhamento...os alunos chegaram a levar bebida alcoólica na obra e eu não sabia o que fazer" (Professora entrevistada - P 7)

Sobre a questão do acompanhamento, é interessante a fala dos professores - P 2 e P 3, segundo estes:

Nunca fui convidada para alguma reunião... não tive acesso ao plano de curso e ao Projeto Pedagógico...antes de iniciar as turmas deveria ter tido alguma reunião com os professores para traçar algumas diretrizes, para ter um discurso único, direcionamento maior. Trabalhei com determinado conteúdo, mas será que era isso que o "Binho" queria que eu trabalhasse? (professor entrevistado 2)

A minha relação com os colegas foi muito pouca, pois não tinha tempo e espaço. Ninguém me convidou para algum intercâmbio entre professores, o que é fundamental. Em matemática financeira houve mais dificuldade, pois foi preparada para um grupo com um nível maior. Não pude seguir a apostila. A apostila é em cima da HP (máquina de calcular) que os alunos não tinham condições de comprar, custa R\$ 120,00 a mais simples... Quem fez a apostila tinha que trabalhar ou talvez treinar as pessoas que iriam trabalhar com a apostila. Faltou um grupo que pensasse, trabalhasse e aplicasse, com a falta de interação o conjunto ficou prejudicado. (Professor entrevistado 3)

Ainda com relação à organização, estratégias e planejamento, elementos que comportam, segundo Belonni (2000), aspectos relacionados à eficiência, é expressivo o desabafo que o professor P 7 realiza quando da entrevista concedida ao pesquisador.

Os alunos não valorizavam nada que você fazia em sala. Os alunos dizem que não vão fazer e realmente não fazem. Achei melhor não ter mais a parte de sala de aula (teórica) e apenas a parte prática. Quem dá é o pedreiro. Não foi uma decisão pedagógica. Eu estava sufocada de trabalho na Prefeitura e não estava conseguindo desenvolver o trabalho com a turma. Ia com raiva para a turma. Nunca pensei que um professor sofresse tanto. Acredito que o professor deve ter um acompanhamento psicológico sempre. Eu não tinha com quem conversar e aquilo ficava na minha cabeça. Tinha medo de represália dos alunos... Foram colocados técnicos dentro da sala sem acompanhamento e as marcas vão ficar nos alunos e professores. O que poderia ter acontecido dentro de uma sala? (professor entrevistado -7)

O relato do professor P 7 revela o alto grau de dificuldade com que alguns profissionais tiveram de lidar, sobretudo por terem enfrentado pela primeira vez, e sem o devido preparo, a situação de sala de aula. Aspectos que podem ter corroborado para que as situações como as vividas pelo professor P 7 ocorressem podem estar relacionados ao ineditismo do Projeto e a pouca atenção dada às questões de caráter pedagógico. Os raros encontros entre os professores, a não clareza do Projeto Pedagógico, a dificuldade em dispor-

se de profissionais de áreas específicas, a pouca familiaridade das lideranças na unidade gestora e formadora, sobretudo com o que diz respeito às questões didático-pedagógicas, são algumas das prováveis causas das dificuldades percebidas por muitos dos profissionais que atuaram no Projeto.

E sobre isto revela o professor P 1

Houve a tentativa de se fazer bem organizado, mas que apresentou falhas pelo ineditismo, inclusive do próprio MEC, que não dizia como as coisas deveriam ser feitas. Usou-se muita imaginação no início. O próprio MEC agora quer largar o manual do aluno e do instrutor. A coisa ficou muito por conta de cada um. O grande problema foi o ineditismo. (professor entrevistado – P 1)

Por seu turno, a eficácia, segundo Belloni (2000), está associada à elaboração de concepção pedagógica clara e de procedimentos educativos adequados que, quando assegurados, tendem a contribuir para o melhor nível de formação dos formandos. Daí que situações como as apresentadas pelos professores P 3 e P 7, tais como dificuldade de impor-se aos estudantes, de trabalharem com determinadas apostilas ou até mesmo a previsão de uso de recursos (calculadora HP), inacessíveis à grande maioria dos estudantes, são situações que repercutem nas ações de qualificação.

Conforme Pistore (2003), tem-se priorizado a instrução para o mercado de trabalho, ou seja, para o indivíduo adquirir mera competência técnico-manual para resolver possíveis problemas na sua atividade laborativa. E, para Belonni (2000), a *efetividade social* relaciona-se à utilização de procedimentos pedagógicos mais condizentes com os objetivos sociais e políticos da educação profissional na construção da cidadania dos trabalhadores. Sobre este aspecto o relato da professora P 4, ao falar sobre suas aulas, é revelador:

Como o dinheiro atrasava (a professora referia-se ao auxílio de R\$ 150,00) os alunos perguntavam: "professora, vamos fazer greve, vamos nos organizar". Mas aí eu dizia que a greve não é estar contra o patrão, mas melhorar as relações de trabalho. Isto é a mesma coisa que um filho, queremos que sejam críticos, participativos, mas às vezes eles questionam forte. É o risco de se educar e preparar o cidadão. (professor entrevistado – P 4)

Sobre estas questões, a professora - P 3 revelou aspectos de sua aula:

Trabalhei com juros simples e composto, com os encartes das lojas, (preço à vista, juros etc). Trabalhei a questão da propaganda enganosa, ética, como funcionam as lojinhas de R\$ 1,99 que não dão troco e quanto ganham com isso. Trabalhei com financiamento. Exemplo:

habitação e os alunos se deram conta o quanto tenho que pagar para ter a minha casa. (professora – P 3)

A professora - P 2, referindo-se às suas aulas, afirmou:

Os alunos vinham com conhecimento bastante limitado. Associavam meio ambiente a lixo e água. Senti que pensavam que por serem pobres não tinham direito à qualidade de vida. (professor entrevistado - P 2)

Já o professor - P 5, relatando sobre seu trabalho, revelou que:

Procurava fazer com que eles se manifestassem. Trabalhei com questões de gênero, machismo, feminismo, discriminação, portadores de necessidades especiais. (professor entrevistado – P 5)

O relato dos professores P4, P3, P2 e P5 demonstra, de forma bastante contundente, que ao trabalharem com as atividades que eram próprias de seus componentes tiveram como preocupação o desenvolvimento de postura crítica para a construção da cidadania dos futuros trabalhadores. Assim, contextos como os relacionados ao direito à greve, as altas taxas de juros cobradas no mercado, a necessidade de justiça social e o fim dos preconceitos foram, além de outras, algumas das temáticas desenvolvidas pelos professores durante as aulas do Projeto “Escola de Fábrica”. Reforçam esta análise os dados observados no Quadro 02, onde se observam que 38,8% (trinta e oito vírgula oito por cento) dos professores entrevistados responderam priorizarem, em nível máximo, os valores morais.

Sobre o Quadro 02, faz-se necessário observar que as respostas foram codificadas em números, utilizando escala intervalar que variava de 1, correspondendo ao "mínimo de desenvolvimento", 5 e 6 a um "desenvolvimento intermediário" e 10 equivalendo ao "máximo de desenvolvimento". O ponto médio da escala foi considerado como desenvolvimento adequado, equivalendo a intensidade 5 e 6, assim que torna-se desenvolvimento superior quando mais que 50% (cinquenta por cento) dos respondentes estiverem situados entre a escala intervalar de 7 a 10 e inferior quando o mesmo quantitativo situar-se entre a escala intervalar de 1 a 4.

Também salienta-se que este grupo de professores possui formação bastante heterogênea, entretanto, as perguntas formuladas foram as mesmas para todos, o que revela, como já anteriormente tratado, o conhecimento tácito do grupo de professores que atuaram no respectivo projeto.

ITEM	DESCRIÇÃO										
	Percepção dos Professores sobre qual dos elementos foram priorizados para a organização das suas aulas (questionário)										% entre 7 a 10 (Soma)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Conteúdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,80%	5,90%	23,50%	23,50%	5,90%	29,40%	82,30%
Valores Morais	0,00%	5,50%	0,00%	5,50%	0,00%	5,50%	16,80%	11,10%	16,80%	38,80%	83,50%
Habilidades	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	15,70%	15,70%	26,60%	31,50%	10,50%	84,30%
Competências	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	21,00%	26,50%	36,80%	15,70%	100,00%
Aspectos Comportamentais	0,00%	0,00%	5,20%	0,00%	0,00%	5,20%	10,50%	31,50%	21,00%	26,60%	89,60%
Asp. Técnicos da Profissão	0,00%	0,00%	0,00%	5,20%	0,00%	5,20%	10,50%	21,00%	31,50%	26,60%	89,60%

Quadro 02: Percepção dos professores sobre qual dos elementos foram priorizados para a organização das suas aulas

Segundo Demo (1992), o processo emancipatório começa com a descoberta crítica que pobreza é imposta, produzida, mantida, cultivada; logo, injusta. E a análise realizada do trabalho desenvolvido pelos professores mostra que, apesar das dificuldades relacionadas à organização e ao planejamento, houve, por parte dos mesmos, um posicionamento que apontava para a realização de um trabalho de conscientização, de luta contra as injustiças e imposições de um modelo que, conforme Ricardo Antunes (1998), provoca uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que encontra-se hoje na condição de precarizada ou excluída.

4.1.5 - Condições para a permanência no Projeto

Para uma melhor compreensão, em relação às condições oferecidas para assegurar aos estudantes a permanência no Projeto, realizamos a análise a partir dos dados coletados junto ao grupo de estudantes que concluíram o curso, bem como daqueles que, por um ou outro motivo, desistiram ao longo do curso.

Os dados coletados basearam-se em elementos como: uniforme, auxílio-transporte, alimentação, material didático e bolsa auxílio, que correspondeu a seis parcelas de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

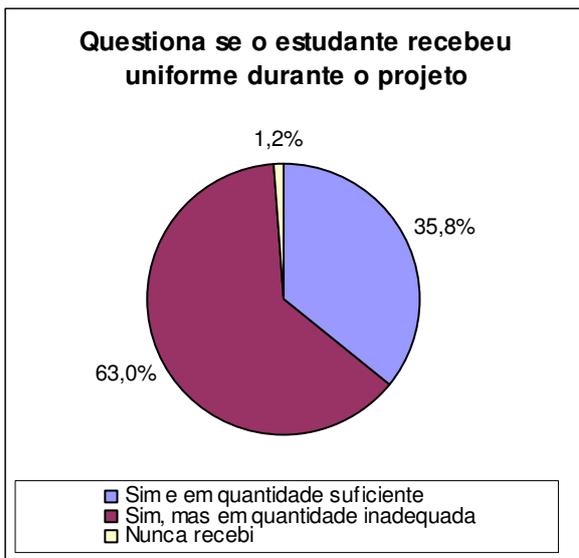


Figura 13: Questiona se o estudante recebeu uniforme durante o projeto

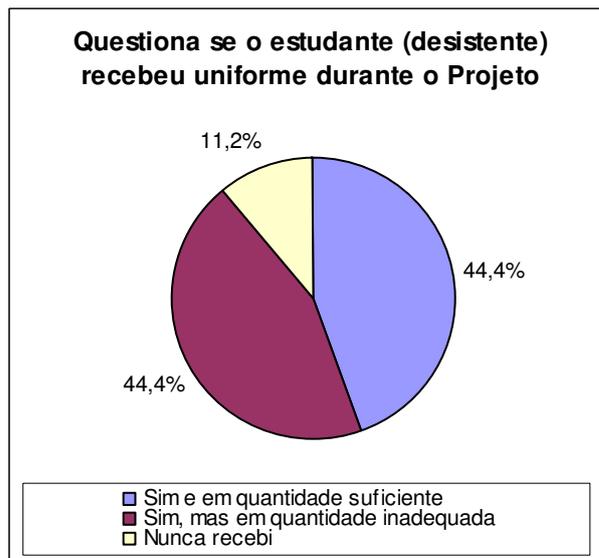


Figura 14: Questiona se o estudante (desistente) recebeu uniforme durante o projeto

Em relação ao uniforme, para 35,8% (trinta e cinco vírgula oito por cento) dos estudantes a quantidade recebida foi suficiente, entretanto, para 63% (sessenta e três por cento) a quantidade foi inadequada e os outros 1,2% (um vírgula dois por cento) alegam nunca ter recebido o uniforme (Figura 13). Entretanto, este índice, entre os desistentes, sobe para 11,2% (onze vírgula dois por cento) (Figura 14), o que permite deduzir que para determinado grupo as condições de permanência foram diferenciadas.

Sobre auxílio transporte, 59,3% (cinquenta e nove vírgula três por cento) dos estudantes alegaram sempre ter recebido o auxílio e 12,3% (doze vírgula três por cento) o contrário, ou seja, alegaram nunca ter recebido o referido auxílio. Para os outros 28,4% (vinte e oito vírgula quatro por cento) o auxílio transporte acontecia, mas com regularidade diversa (Figura 15).

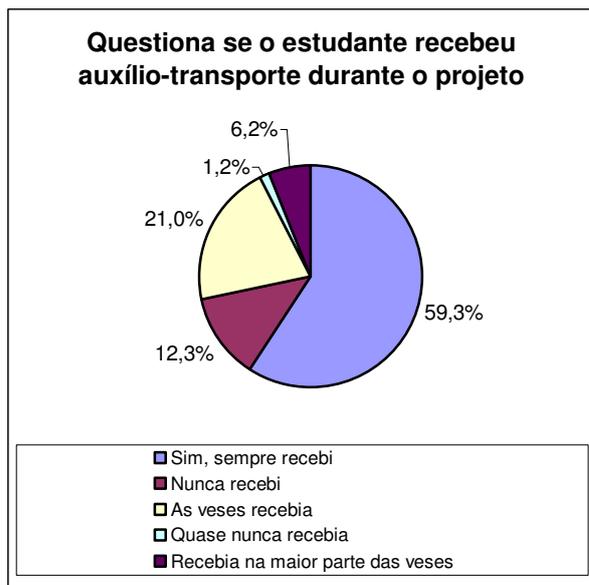


Figura 15: Questiona se o estudante recebeu auxílio-transporte durante o projeto

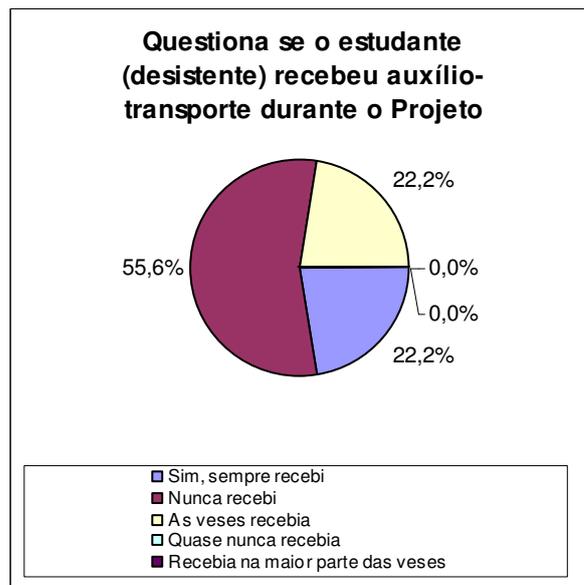


Figura 16: Questiona se o estudante (desistente) recebeu auxílio-transporte durante o projeto

Quando analisado o mesmo item, mas apenas entre os desistentes, percebe-se que os percentuais mudam de forma bastante significativa. Para 55,6% (cinquenta e cinco vírgula seis por cento) dos desistentes o auxílio transporte não acontecia (Figura 16). Uma explicação para esta situação pode ser encontrada na medida em os desistentes podem não ter conseguido relacionar o auxílio transporte ao fato de a unidade gestora ter oferecido o ônibus propriamente dito (que circulava pela cidade) e não ter repassado recursos em espécie para os respectivos estudantes.

Quanto à alimentação recebida durante o Projeto, 44,9% (quarenta e quatro vírgula nove por cento) dos estudantes alegaram nunca ter recebido e os outros 55,1% (cinquenta e cinco vírgula um por cento) afirmaram receber, mas não com regularidade (Figura 17).

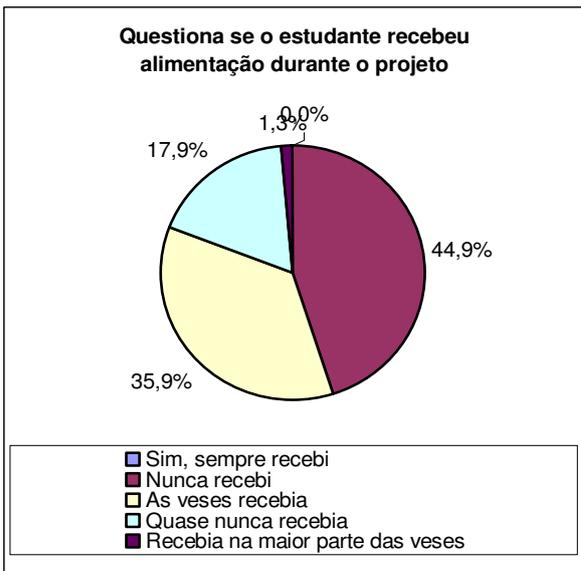


Figura 17: Questiona se o estudante recebeu alimentação durante o projeto



Figura 18: Questiona se o estudante (desistente) recebeu alimentação durante o projeto

Este percentual sobe para 100% (cem por cento) entre os desistentes (Figura 18).

No que diz respeito ao material didático, 92,6% (noventa e dois vírgula seis por cento) dos estudantes afirmaram sempre ter recebido e apenas 3,7% (três vírgula sete por cento) afirmaram ter às vezes recebido (Figura 19).

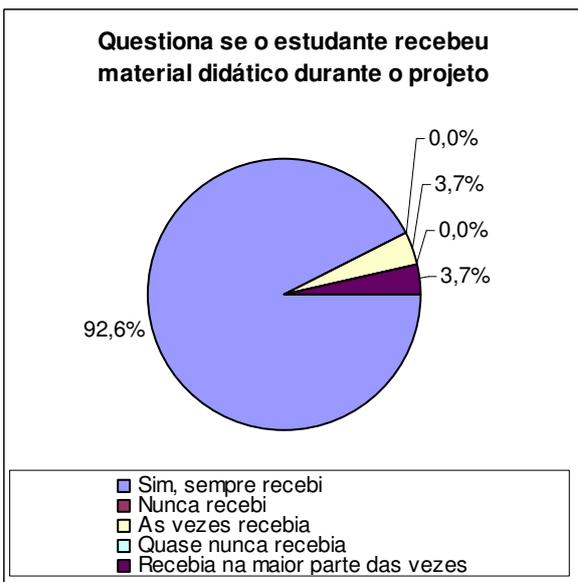


Figura 19: Questiona se o estudante recebeu material didático durante o projeto



Figura 20: Questiona se o estudante (desistente) recebeu material didático durante o projeto

Já no grupo de desistentes estes percentuais mudaram respectivamente para 88,8% (oitenta e oito vírgula oito por cento) e 11,2% (onze vírgula dois por cento) (Figura 20).

E, por fim, o item relacionado à bolsa auxílio no valor de R\$ 150,00. Para 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) dos estudantes estes valores eram pagos com atraso (Figura 21).

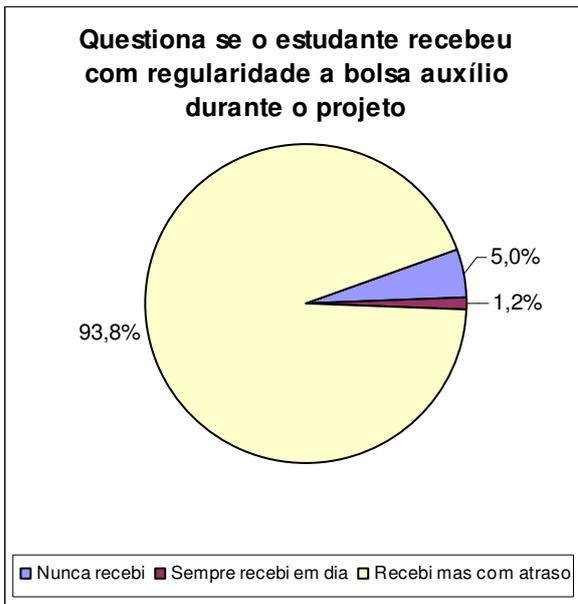


Figura 21: Questiona se o estudante recebeu com regularidade a bolsa-auxílio durante o projeto

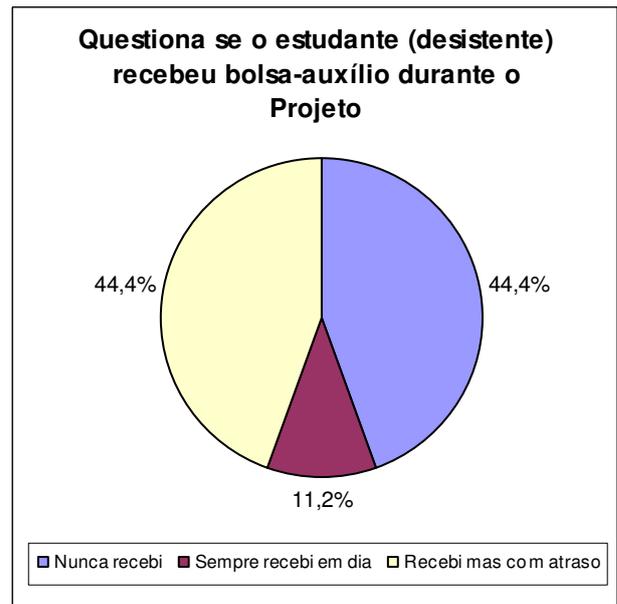


Figura 22: Questiona se o estudante (desistente) recebeu com regularidade a bolsa-auxílio durante o projeto

Entre os desistentes, este percentual cai para 44,4% (quarenta e quatro vírgula quatro por cento), entretanto, no mesmo grupo, sobe para exatos 44,4% (quarenta e quatro vírgula quatro por cento) aqueles que informaram nunca terem recebido esta bolsa (Figura 22).

Observa-se, portanto, que em relação aos aspectos relacionados à condição para permanência no Projeto há diferenças, quando comparadas a percepção dos desistentes e dos demais.

Bourdieu (1998) postula que cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma de um *habitus* (familiar ou de classe).

Concordando com Bourdieu e considerando, como já anteriormente comprovado, que o grupo que conseguiu concluir o curso tem ligeiramente melhores condições econômicas que aquele constituído pelos desistentes, compreende-se daí a necessidade de tratar diferente os diferentes como forma de torná-los iguais.

Assim, se para determinado grupo, quando comparado a outro, as condições objetivas (material didático, uniforme, transporte, alimentação, bolsa auxílio dentre outros) passam a ter um peso diferente, é porque, inclusive, tal compreensão vincula-se também às condições subjetivas (*habitus*).

Quando na busca pelos estudantes excluídos esta situação foi revelada através da fala de um vizinho (da respectiva aluna), que se referindo a ela afirmou:

"Ela começou a Escola de Fábrica e não teve mais condições financeiras e foi lá para a mãe dela. Mudou para Campo Bom" (vizinho Y).

Já o vizinho "X", reclamando que seu filho não havia sido chamado para participar do Projeto e explicando as razões de o seu vizinho ter abandonado o curso, proferiu: "Não tinha serviço em Três de Maio... Três de Maio está morto" (vizinho X).

Aplicado à educação, este raciocínio, segundo Nogueira (2002, p. 23), "indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances".

Cabe lembrar que, nesta perspectiva, a "permanência" não poderia estar vinculada apenas a fatores objetivos ou de ordem externa, mas também aqueles que compreendem a relação de comunicação pedagógica já que esta, como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção desta comunicação. E para Bourdieu, esse domínio varia de acordo com a maior ou menor distância existentes entre arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos.

Assim posto, entendemos que as razões que motivaram a desistência de 24% (vinte e quatro por cento) dos ingressantes, percentual este por nós considerado alto, associa-se às dificuldades relacionadas ao contexto pedagógico bem como aos demais fatores, em especial, ao atraso com que a bolsa auxílio era repassada aos estudantes.

Sobre este último aspecto é expressiva a fala de uma estudante desistente que por nós foi entrevistada. A estudante dizia que: "Ninguém deveria trabalhar sem receber. Eu preciso trabalhar. Eu permaneci por aproximadamente quatro meses no Projeto e não recebi "salário" nenhum. (estudante entrevistada).

4.2 - As competências desenvolvidas nos cursos

4.2.1 - Percepção dos estudantes em relação às competências desenvolvidas

Os egressos foram questionados acerca das competências e dos elementos comportamentais que foram desenvolvidos no curso. As respostas foram codificadas em números, utilizando escala intervalar que variava de 1, correspondendo ao "mínimo de desenvolvimento", 5 e 6 a um "desenvolvimento intermediário" e 10 equivalendo ao "máximo de desenvolvimento". O ponto médio da escala foi considerado como desenvolvimento adequado, equivalendo a intensidade 5 e 6, assim que torna-se desenvolvimento superior quando mais que 50% (cinquenta por cento) dos respondentes estiverem situados entre a escala intervalar de 7 a 10 e inferior quando o mesmo quantitativo situar-se entre a escala intervalar de 1 a 4.

Conforme disposto na Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005, que instituiu o Projeto "Escola de Fábrica", os cursos oferecidos devem se enquadrar em uma das áreas profissionais definidas pela câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional. Por seu turno, os cinco diferentes cursos oferecidos pelo Projeto "Escola de Fábrica" em Três de Maio estão embasados nos Referenciais Nacionais do ensino técnico.

Conforme expresso anteriormente (capítulo III), utilizamos para a realização desta dissertação, como conceito para a categoria competência o entendimento realizado pelo

Ministério de Educação e Cultura (MEC) que compreende competências "pelos modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer". Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências". (Brasil. MEC. ENEM - Documento Básico, 2000)

Assim, considerando serem os cursos realizados de formação profissional inicial, é que não se considerou as competências profissionais específicas, próprias de uma habilitação, mas sim aquelas mais gerais, que traduzem-se por operações de pensamento. Neste sentido, as "ações" e "operações de pensamento" utilizadas na pesquisa são correspondentes aquelas encontradas nos PCNs e nos respectivos planos de curso.

E sobre isto Ramos (2002, p. 150) defende haver diferenciação entre as competências desenvolvidas na educação básica e na educação técnica, quando se trata de ensino técnico cursado posteriormente à educação básica. Para a autora, os alunos de cursos técnicos já devem ter desenvolvido competências básicas - como leitura, comunicação e desenvolvimento de cálculos - na educação básica.

Para Zarifian (2001), o desenvolvimento de competências, no sentido amplo, se dá na formação básica e na formação profissional. Para ele, na formação básica há o ensinamento da linguagem, o desenvolvimento de raciocínios abstratos, da socialização, da autodisciplina e da capacidade de reflexão crítica do indivíduo... (ZARIFIAN, 2001, p. 175)

Conforme é possível de ser observado no Quadro 03, de um modo geral os estudantes têm a percepção de que as competências básicas foram desenvolvidas. Quando somadas a percentagem de estudantes que apontaram o nível de intensidade na escala intervalar entre 7 a 10 em relação ao nível de desenvolvimento das competências, chega-se a 76,2% (setenta e seis vírgula dois por cento) para a competência *correlacionar* (índice mais baixo encontrado) e a 84,9% (oitenta e quatro vírgula nove por cento) para a competência *planejar* (índice mais elevado). E, ainda, quando somadas todas as percentagens situadas na escala intervalar entre 7 a 10 e depois divididas pelo número de competências medidas, chega-se ao índice de 79,56% (setenta e nove vírgula cinquenta e seis por cento). Dito de outra forma, quase 80% (oitenta

por cento) dos estudantes entrevistados consideraram terem sido, de modo geral, as competências desenvolvidas, em intensidade que variava de 7 a 10, sendo a escala de 1 a 10.

Verifica-se também que, quando somadas as médias entre a competência mais desenvolvida em nível de intensidade, que é de 84,9% (oitenta e quatro vírgula nove por cento), e a menos desenvolvida 76,2% (setenta e seis vírgula dois por cento), encontra-se o índice de 80,55% (oitenta vírgula cinquenta e cinco por cento), índice muito próximo à média das treze competências medidas que, conforme já apresentado, foi de 79,56% (setenta e nove vírgula cinquenta e seis por cento).

DESCRIÇÃO	Percepção dos estudantes sobre o modo em que as competências foram desenvolvidas durante o curso (questionário)										% entre 7 a 10 (Soma)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Organizar	1,40%	0,00%	1,40%	4,16%	8,35%	4,16%	6,94%	30,55%	16,66%	26,38%	80,53%
Diagnosticar	0,00%	0,00%	4,16%	8,30%	6,94%	4,20%	23,60%	29,16%	16,70%	6,94%	76,40%
Identificar	1,38%	0,00%	1,38%	1,38%	8,40%	9,72%	20,82%	16,66%	22,21%	18,05%	77,74%
Interpretar	1,40%	0,00%	1,40%	3,00%	3,00%	12,40%	13,50%	23,68%	34,68%	6,94%	78,80%
Selecionar	1,40%	0,00%	4,20%	0,00%	5,60%	5,58%	20,83%	26,30%	24,99%	11,10%	83,22%
Avaliar	0,00%	0,00%	3,00%	0,00%	5,50%	8,30%	11,80%	16,10%	38,90%	16,40%	83,20%
Acompanhar	1,40%	0,00%	1,40%	3,00%	11,10%	6,71%	4,20%	12,50%	29,15%	30,54%	76,39%
Correlacionar	1,40%	0,00%	1,40%	3,00%	5,50%	12,50%	18,15%	36,10%	19,25%	2,70%	76,20%
Analisar	1,40%	1,40%	1,40%	1,40%	6,94%	8,34%	12,50%	16,66%	33,30%	16,66%	79,12%
Comprar	2,70%	0,00%	1,38%	1,38%	0,00%	16,70%	19,43%	23,50%	25,99%	9,10%	78,02%
Classificar	1,40%	0,00%	0,00%	4,20%	9,50%	8,30%	22,00%	25,00%	18,60%	11,00%	76,60%
Planejar	1,40%	0,00%	2,70%	0,00%	8,30%	2,70%	7,00%	19,50%	32,00%	26,40%	84,90%
Decidir	1,40%	3,00%	0,00%	0,00%	7,00%	5,50%	7,00%	19,50%	30,22%	26,38%	83,10%
Média											79,56%

Quadro 03: Percepção dos estudantes sobre o modo em que as competências foram desenvolvidas durante o curso

Dessa forma, os dados acima revelam que, além das modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, das operações de pensamento como *planejar* e *correlacionar*, todas as demais (*organizar*, *diagnosticar*, *identificar*, *interpretar*, *selecionar*, *avaliar*, *acompanhar*, *analisar*, *comparar*, *classificar* e *decidir*) foram igualmente desenvolvidas.

Kuenzer (2004, p. 27) afirma que por força da imposição das mudanças ocorridas no mundo do trabalho as instituições de ensino serão forçadas a superar a fragmentação de suas estruturas e de seus currículos taylorizados. Desta forma, para a autora (*id*) tem-se "como

fator positivo o deslocamento da memorização, até então considerada a habilidade mais importante a ser desenvolvida, e da repetição para as habilidades cognitivas complexas...".

Portanto, conclui-se que para os estudantes dos cursos desenvolvidos no Projeto “Escola de Fábrica” em Três de Maio, as competências básicas foram desenvolvidas de forma considerada satisfatória (Quadro 03).

4.2.2 - Percepção dos professores em relação às competências desenvolvidas

Inicialmente faz-se necessário deixar claro que, para esta etapa do trabalho, ou seja, análise das competências desenvolvidas pelos professores, as respostas foram codificadas em números e seguiu-se o mesmo critério utilizado quando da análise realizada com os estudantes.

Interessante que, quando analisados os mesmos objetos, mas com sujeitos diferentes, no caso os professores os dados praticamente se repetem, o que nos leva a confirmar que as competências básicas foram, de um modo geral, desenvolvidas na intensidade percebida pelos dois grupos, ou seja, estudantes e professores.

Conforme é possível de ser observado no Quadro 04, de um modo geral, os professores têm a percepção de que as competências básicas foram por eles desenvolvidas. Assim, quando somadas a percentagem de professores que apontaram o nível de intensidade na escala intervalar entre 7 a 10 em relação ao nível de desenvolvimento das competências, chega-se ao total de 68,42% (sessenta e oito vírgula quarenta e dois por cento) para as competências *selecionar* e *classificar* (índice mais baixo encontrado), e a 94,74% (noventa e quatro vírgula setenta e quatro por cento) para a competência *planejar* (índice mais elevado). E ainda, quando somadas todas as percentagens situadas na escala intervalar entre 7 a 10 e, depois, divididas pelo número de competências medidas, chega-se ao índice de 81,78% (oitenta e um vírgula setenta e oito por cento). Conclui-se, portanto, que mais de 80% (oitenta por cento) dos professores entrevistados consideraram terem sido, de modo geral, as competências desenvolvidas em intensidade que variava de 7 a 10, sendo a escala de 1 a 10.

Percebe-se que em ambos os grupos, além de os índices daqueles que se situavam em uma escala intervalar de 7 a 10 serem absolutamente próximos, 79,56% (setenta e nove vírgula cinquenta e seis por cento) no caso dos estudantes e 81,78% (oitenta e um vírgula setenta e oito por cento) para os professores, a competência que mais foi desenvolvida para ambos os grupos foi a *planejar* (Quadros 03 e 04).

É importante observar que 1 (um) professor não respondeu a alternativa referente à competência *acompanhar*, o que corresponde a 5,30% do total de professores respondentes.

DESCRIÇÃO	Percepção dos Professores sobre o nível em que as competências foram mais desenvolvidas durante as aulas (questionário)										% entre 7 a 10 (Soma)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Organizar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	10,53%	15,79%	26,32%	21,05%	21,05%	84,21%
Diagnosticar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	10,53%	26,32%	31,58%	21,05%	0,00%	78,95%
Identificar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	10,53%	26,32%	10,53%	36,84%	5,26%	78,95%
Interpretar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	10,53%	5,26%	47,37%	26,32%	89,47%
Selecionar	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	10,53%	15,79%	10,53%	26,32%	21,05%	10,53%	68,42%
Avaliar	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	5,26%	15,79%	10,53%	21,05%	15,79%	26,32%	73,68%
Acompanhar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	5,26%	10,53%	21,05%	31,58%	21,05%	84,21%
Correlacionar	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	5,26%	5,26%	5,26%	52,63%	15,79%	10,53%	84,21%
Analisar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	15,79%	26,32%	26,32%	21,05%	89,47%
Comparar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	5,26%	15,79%	26,32%	31,58%	10,53%	84,21%
Classificar	5,26%	0,00%	0,00%	5,26%	10,53%	10,53%	21,05%	21,05%	15,79%	10,53%	68,42%
Planejar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	0,00%	10,53%	26,32%	26,32%	31,58%	94,74%
Decidir	0,00%	0,00%	0,00%	5,26%	0,00%	10,53%	10,53%	10,53%	36,84%	26,32%	84,21%
Média											81,78%

Quadro 04: Percepção dos professores sobre o nível em que as competências foram mais desenvolvidas durante as aulas

Referindo-se as formas de trabalho intelectual Kuenzer (2004) afirma:

A memorização de procedimentos, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos - típicos do regime anterior de acumulação com base no taylorismo/fordismo -, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar... ou seja, em vez de um profissional disciplinado, cumpridor de tarefas preestabelecidas e estáveis, para o que a escola contribui por meio do desenvolvimento de habilidades pela memorização e pela repetição, demanda-se um profissional com autonomia intelectual. (KUENZER, 2004, p. 18 e 19)

Vê-se, segundo Kuenzer, que até então a operação de pensamento exigida pelo regime baseado no taylorismo/fordismo era a memorização, pois os postos de trabalho existentes necessitavam de um profissional que, na maior parte das vezes, limitava-se à repetição de poucos ou, na melhor das hipóteses, de um conjunto de movimentos.

Evidencia-se, portanto, no trabalho dos professores, o deslocamento da memorização, até então considerada a habilidade mais importante a ser desenvolvida, e da repetição para as habilidades cognitivas complexas como a análise, por exemplo, em que 89,47% (oitenta e nove vírgula quarenta e sete por cento) situaram-se na escala intervalar entre 7 a 10 (Quadro 04).

Conforme já apresentado, no grupo de estudantes, quando somadas na mesma escala intervalar (7 a 10) as médias entre a competência mais desenvolvida em nível de intensidade, que é de 84,9% (oitenta e quatro vírgula nove por cento), e a menos desenvolvida, 76,2% (setenta e seis vírgula dois por cento), e posterior divisão por dois, encontra-se o índice de 80,55% (oitenta vírgula cinquenta e cinco por cento). Índice muito próximo à média das treze competências medidas no mesmo grupo que, conforme já apresentado, foi de 79,56% (setenta e nove vírgula cinquenta e seis por cento) (Quadro 03).

A esta mesma relação, mas em se tratando do grupo de professores, temos um índice médio de 81,58% (oitenta e um vírgula cinquenta e oito por cento), obtido através da soma das competências mais desenvolvidas 94,74% (noventa e quatro vírgula setenta e quatro por cento), para a competência *planejar*, e menos desenvolvidas 68,42% (sessenta e oito vírgula quarenta e dois por cento), para as competências *selecionar* e *classificar*, além, é claro, da respectiva divisão por dois. Assim que, a percentagem de 81,58% (oitenta e um vírgula cinquenta e oito por cento) que corresponde à média entre a competência mais e menos desenvolvida fica igualmente próxima dos 81,78% (oitenta e um vírgula setenta e oito por cento) do total de professores que julgaram as competências terem sido desenvolvidas entre a escala intervalar de 7 a 10 (Quadro 04).

Podemos então perceber, através dos relatos dos professores, uma preocupação em realizar o trabalho a partir de uma perspectiva cidadã, a exemplo da questão do direito à greve; da propaganda enganosa; dos juroes que são "escondidos"; da discriminação sobretudo às minorias; e da relação entre pobreza e direitos. Acrescida a isso a análise das competências desenvolvidas revela que, nos cursos realizados, o trabalho contribuiu para a formação de um

profissional com autonomia intelectual, o que igualmente contribui para a cidadania e para uma adequação aos postos de trabalho ainda existentes (Quadro 04).

Já quando questionados sobre quais elementos haviam sido priorizados para a organização das aulas, os professores situaram-se conforme apresentado no Quadro 02, no Item 4.1.4.

Observa-se que, para competências, situaram-se na faixa intervalar entre 7 e 10 100% (cem por cento) dos professores. Este resultado confirma os dados obtidos quando os mesmos foram questionados sobre o nível em que as competências eram desenvolvidas. Já para os aspectos diretamente relacionados à cidadania, o seja, valores morais, 83,5% (oitenta e três vírgula cinco por cento) dos professores situaram-se na faixa intervalar entre 7 a 10, o que também confirma os relatos dos professores.

Portanto, a pesquisa revelou que assim como os estudantes, os professores julgaram terem sido as competências desenvolvidas de forma satisfatória.

4.3 - Os requisitos de acesso ao emprego na empresa

Até aqui apresentamos os resultados obtidos das análises das categorias temáticas relativas aos cursos do Projeto “Escola de Fábrica”, com foco no perfil dos estudantes e professores; à importância que a comunidade local percebe no presente projeto, além de termos identificado as competências, bem como os níveis em que as mesmas foram trabalhadas, tanto na perspectiva do estudante quanto do professor. Neste tópico apresentamos os resultados obtidos quando da coleta de dados junto às Empresas.

4.3.1 - A questão das competências e dos aspectos comportamentais, dentre os requisitos de acesso exigidos

Quando questionados sobre os objetivos do Projeto “Escola de Fábrica” e sobre a questão do trabalho no Brasil, percebemos através das respostas colhidas que para apenas 45% (quarenta e cinco por cento) das empresas (Figura 23) estava suficientemente claro a que

veio o Projeto “Escola de Fábrica”, sendo ainda a problemática do trabalho no Brasil equivocadamente percebida por 25% (vinte e cinco por cento) do total das empresas (Figura 24).

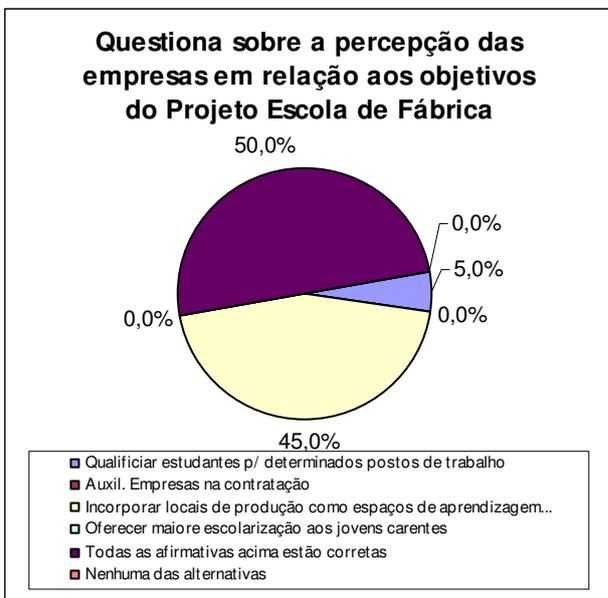


Figura 23: Questiona sobre a percepção das empresas em relação aos objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”

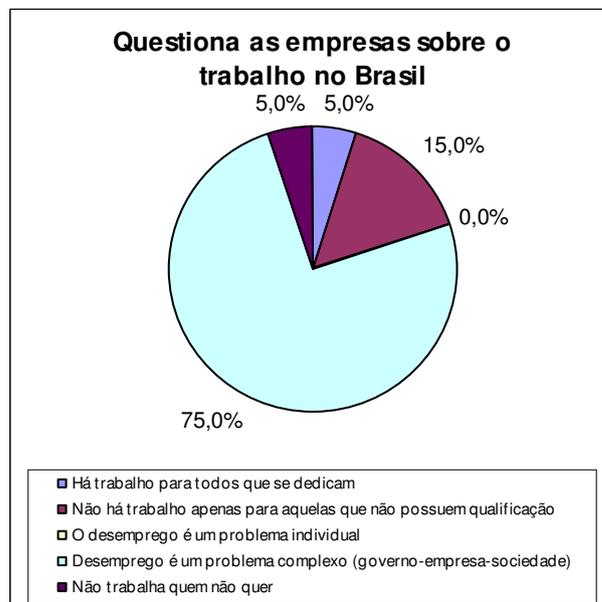


Figura 24: Questiona às empresas sobre o trabalho no Brasil

Por outro lado, quando questionados sobre que tipo de atividade o estudante deveria desenvolver no curso, tanto para o setor produtivo a qual a sua empresa está inserida, para a sua empresa propriamente dita, ou ainda para a sociedade, as respostas demonstraram, além da homogeneidade, certa dose de "contemporaneidade", sobretudo no que diz respeito às exigências do mercado (Figuras 25, 26 e 27).



Figura 25: Questiona sobre as atividades que o estudante deve desenvolver para o setor produtivo a qual sua empresa está inserida

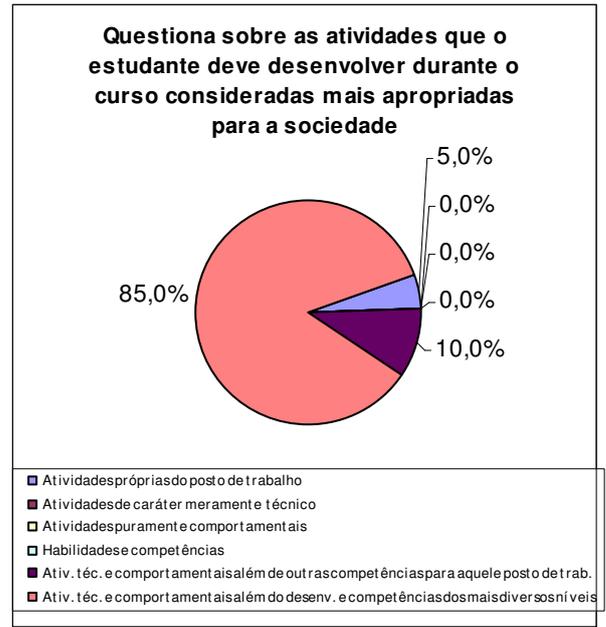


Figura 26: Questiona sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso consideradas mais apropriadas para a sociedade

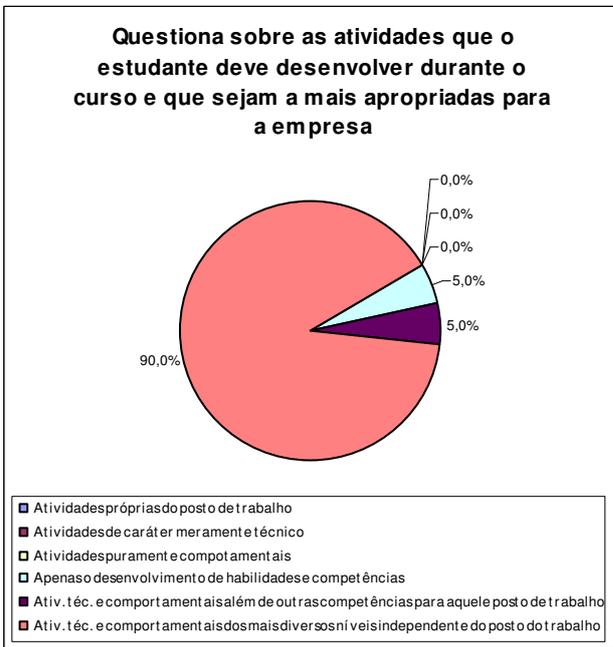


Figura 27: Questiona sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso e que sejam mais apropriadas para a empresa

Justifica-se o argumento na medida em que para 85% (oitenta e cinco por cento) das empresas devem ser desenvolvidas nos cursos atividades técnicas e comportamentais, além do

desenvolvimento de habilidades e competências dos mais diversos níveis, independente do posto de trabalho.

Como já observado anteriormente, a globalização atinge, segundo Lopes (2004), todas as empresas independentes do seu tamanho. E assim, para sobreviverem à reestruturação capitalista, bem como às mudanças que o desenvolvimento científico-tecnológico imprime aos processos produtivos, faz-se necessário um outro tipo de profissional, com características distintas da rigidez taylorista /fordista.

Para Kuenzer (2004):

Ao contrário, a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base micro eletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico - formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2004, p. 17 e 18).

Dados que reiteram a percepção acima descrita são encontrados quando verificado que, nas empresas, as competências básicas que maior índice atingiram na escala intervalar entre 7 a 10 são exatamente aquelas necessárias ao novo padrão de produção que exige profissionais potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário.

Importante salientar que os critérios utilizados para analisar a questão das competências são os mesmos que foram utilizados para os estudantes e professores, ou seja, as respostas foram codificadas em números, utilizando escala intervalar que variava de 1, correspondendo ao "mínimo de desenvolvimento", 5 e 6 a um "desenvolvimento intermediário" e 10 equivalendo ao "máximo de desenvolvimento". O ponto médio da escala foi considerado como desenvolvimento adequado, equivalendo a intensidade 5 e 6, assim que torna-se desenvolvimento superior quando mais que 50% (cinquenta por cento) dos respondentes estiverem situados entre a escala intervalar de 7 a 10 e inferior quando o mesmo quantitativo situar-se entre a escala intervalar de 1 a 4.

Assim, quando questionados sobre quais competências no seu setor produtivo mais deveriam ser desenvolvidas, as competências que apresentaram maior índice na escala

intervalar entre 7 a 10 foram respectivamente *acompanhar*, com 100% (cem por cento); *planejar* com 95% (noventa e cinco por cento); *organizar*, *decidir*, *classificar* e *correlacionar*, ambas com 90% (noventa por cento) (Quadro 05).

Para todas as demais competências que se situaram na escala intervalar entre 7 a 10, os índices correspondentes ao total das empresas variaram de 75% (setenta e cinco por cento) para as competências *diagnosticar* e *comparar*, 80% (oitenta por cento) para as competências *identificar* e 85% (oitenta e cinco por cento) para as competências *interpretar*, *selecionar*, *avaliar* e *analisar*.

DESCRIÇÃO	Percepção das empresas sobre quais as competências que mais deveriam ser desenvolvidas durante o curso (questionário)										% entre 7 a 10 (Soma)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Organizar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	25,00%	10,00%	25,00%	30,00%	90,00%
Diagnosticar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	15,00%	10,00%	15,00%	30,00%	15,00%	15,00%	75,00%
Identificar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	0,00%	20,00%	20,00%	20,00%	20,00%	80,00%
Interpretar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	5,00%	35,00%	25,00%	5,00%	20,00%	85,00%
Selecionar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	15,00%	0,00%	30,00%	25,00%	10,00%	20,00%	85,00%
Avaliar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	5,00%	15,00%	30,00%	20,00%	20,00%	85,00%
Acompanhar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	35,00%	5,00%	35,00%	100,00%
Correlacionar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	50,00%	15,00%	5,00%	20,00%	90,00%
Analisar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	10,00%	25,00%	35,00%	5,00%	20,00%	85,00%
Comparar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	20,00%	25,00%	20,00%	15,00%	15,00%	75,00%
Classificar	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	20,00%	30,00%	15,00%	25,00%	90,00%
Planejar	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	20,00%	20,00%	20,00%	35,00%	95,00%
Decidir	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	0,00%	5,00%	40,00%	0,00%	45,00%	90,00%
Média											86,54%

Quadro 05: Percepção das empresas sobre quais as competências que mais deveriam ser desenvolvidas durante o curso

Verifica-se também que, quando somadas as médias entre a competência que mais deveria ser desenvolvida, em nível de intensidade, que é de 100% (cem por cento) para a competência *acompanhar* e 75% (setenta e cinco por cento) para as competências *diagnosticar* e *comparar*, encontra-se o índice de 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento), índice muito próximo à média das treze competências medidas situadas na escala intervalar entre 7 a 10, que atinge 86,54% (oitenta e seis vírgula cinquenta e quatro por cento).

Os dados revelam a importância que as empresas estão dando para a questão das competências, que para Kuenzer (2004, p. 27) "expressa o movimento de racionalização e intelectualização por que passam as sociedades contemporâneas como expressão do cálculo econômico, da razão científica e técnica e da planificação tecnicista".

Ainda quando questionadas sobre os requisitos de acesso mais exigidos na hora da contratação, as empresas mostraram-se coerentes com as demais respostas, e por que não dizer com o próprio mercado, pois 90% (noventa por cento) das mesmas situaram, na escala intervalar entre 7 a 10, o conjunto de habilidades e competências desenvolvidas (Quadro 06).

DESCRIÇÃO	Identifica os requisitos mais exigidos pelas empresas na hora da contratação (questionário)										% entre 7 a 10 (Soma)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Local Residência	30,00%	5,00%	0,00%	0,00%	35,00%	10,00%	15,00%	5,00%	0,00%	0,00%	20,00%
Escolaridade	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	30,00%	10,00%	30,00%	0,00%	20,00%	60,00%
Experiência no Setor	5,00%	10,00%	0,00%	10,00%	20,00%	15,00%	15,00%	10,00%	10,00%	5,00%	40,00%
Idade	5,30%	0,00%	5,30%	0,00%	15,90%	37,00%	10,00%	21,20%	5,30%	0,00%	36,50%
Curso de qualificação	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	30,00%	5,00%	25,00%	10,00%	10,00%	50,00%
Sexo	30,00%	5,00%	5,00%	0,00%	10,00%	20,00%	15,00%	10,00%	0,00%	5,00%	30,00%
Comprovada técnica	0,00%	5,00%	5,00%	0,00%	5,00%	30,00%	15,00%	20,00%	10,00%	10,00%	55,00%
Conjunto de habilidades	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	5,00%	0,00%	25,00%	20,00%	5,00%	40,00%	90,00%

Quadro 06: Identifica os requisitos mais exigidos pelas empresas na hora da contratação

Merece registro a importância que as empresas demonstraram em relação à escolaridade, pois 60% (sessenta por cento) das mesmas situaram a escolaridade na escala intervalar entre 7 a 10; a comprovada técnica para a realização da tarefa, que obteve o índice de 55% (cinquenta e cinco por cento) na escala intervalar entre 7 a 10; e, por fim, os cursos de qualificação correspondentes que na escala intervalar de 7 a 10 obtiveram 50% (cinquenta por cento) como requisitos mais exigidos.

Ressalta-se que o aspecto *Idade* não foi respondido por 1 (uma) das empresas, representando 5% do total de respondentes.

No que concerne aos aspectos comportamentais, foram considerados pelas empresas, em relação ao setor produtivo correspondente, os aspectos como *iniciativa, participação, cordialidade e envolvimento* aqueles que mais devem ser desenvolvidos, pois neste caso ambos situaram-se com índice de 100% (cem por cento) na escala intervalar entre 7 a 10, o que corresponde, como já explicitado, a um desenvolvimento superior (Quadro 07).

DESCRIÇÃO	Identifica, para as empresas, em que nível os aspectos comportamentais devem ser mais desenvolvidos nos cursos do Projeto Escola de Fábrica (questionário)										% entre 7 a 10 (Soma)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Iniciativa	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,00%	26,00%	11,00%	47,00%	100,00%
Participação	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	37,00%	16,00%	42,00%	100,00%
Paciência	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	16,00%	21,00%	26,00%	16,00%	5,00%	11,00%	58,00%
Flexibilidade	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,00%	16,00%	11,00%	41,00%	5,00%	16,00%	73,00%
Cordialidade	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	16,00%	42,00%	37,00%	100,00%
Postura	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,00%	5,00%	16,00%	31,00%	37,00%	89,00%
Humildade	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	0,00%	16,00%	32,00%	5,00%	42,00%	95,00%
Compromisso	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	26,00%	21,00%	35,00%	82,00%
Envolvimento	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	26,00%	16,00%	58,00%	100,00%
Discernimento	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,00%	16,00%	5,00%	21,00%	21,00%	26,00%	73,00%

Quadro 07: Identifica, para as empresas, em que nível os aspectos comportamentais devem ser mais desenvolvidos nos cursos do Projeto “Escola de Fábrica”

Aspectos como *paciência, flexibilidade, compromisso, humildade, postura e discernimento* também foram registrados, mas em nível de intensidade pouco inferior aos demais.

Evidencia-se, portanto, predominância sobre os aspectos diretamente relacionados à capacidade produtiva, bem como às condições desta produção. Outros critérios como sexo e idade, que há muito eram determinantes no momento da contratação, foram, como se observa, os que apresentaram os menores índices de intensidade no que diz respeito aos requisitos de acesso ao emprego na empresa. Neste caso, apenas 30% (trinta por cento) das empresas situaram a questão de gênero, na escala intervalar entre 7 a 10, sendo que em relação à idade o percentual, para a mesma escala intervalar, sobe para 36,5% (trinta e seis vírgula cinco por cento), índice ainda bastante baixo quando comparado ao requisito habilidades / competência. (Quadro 06).

Por sua vez, critérios como local da residência, que inclusive pode representar ao empregador um custo maior decorrente do transporte, esteve, como se observa, posicionado de forma a ainda representar obstáculos ao candidato à determinada vaga, pois 20% (vinte por cento) das empresas situaram-se na escala intervalar entre 7 a 10, que corresponde a um nível de exigência superior, quando o requisito de acesso à empresa for também o local da residência. (Quadro 06).

O dado acima se completa quando observado que das empresas que realizaram contratações, entre os meses de junho de 2006 a setembro de 2006, 100% (cem por cento) não o fizeram com carteira de trabalho assinada.

Assim, ao discorrermos sobre os requisitos de acesso às empresas pesquisadas, fica evidente que as exigências são aquelas próprias daquilo que o mercado exige. Oportuno destacar que, se por um lado há "contemporaneidade", pois se percebe a supremacia das competências sobre o que é exclusivamente próprio do posto de trabalho, gerando um profissional com maior autonomia intelectual, por outro, representa apenas uma adequação ao que Souza (2003) chama de "requisitos do desenvolvimento econômico contemporâneo, caracterizado pelo rápido avanço tecnológico e a constante exigência de incrementar a produtividade" (Souza, 2003, p. 75-76).

E esta "contemporaneidade", que não é absoluta, é reforçada quando evidencia ser, para as empresas pesquisadas, a questão do sucesso profissional do trabalhador um problema apenas deste, já que para apenas 55% (cinquenta e cinco por cento) das empresas este é um problema que envolve o trabalhador, as empresas e o governo (Figura 28).

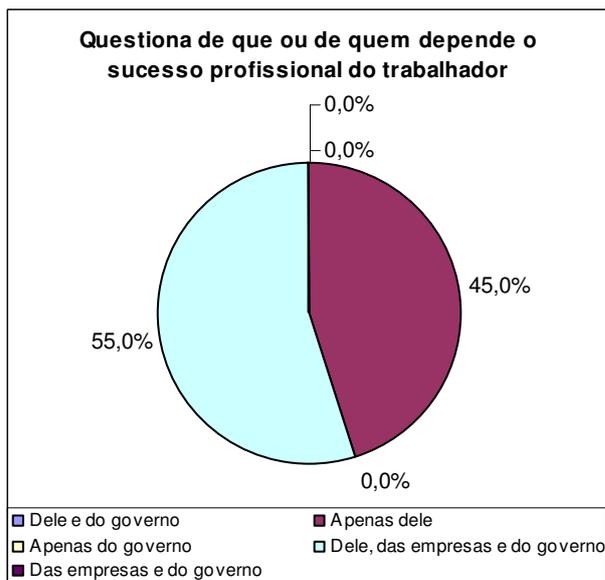


Figura 28: Questiona de que ou de quem depende o sucesso profissional do trabalhador

Concepção esta, que justificaria as dificuldades em relação à compreensão, por parte de boa parte das empresas, dos objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”, já anteriormente demonstrado (Figura 23).

Diante do exposto, percebemos que os requisitos de acesso ao emprego estão relacionados, especialmente, aos fatores como escolaridade, comprovada técnica para a realização da tarefa, curso de qualificação correspondente, aspectos de caráter comportamental e, acima de tudo, o conjunto de habilidades e competências desenvolvidas.

4.4 - As exigências requeridas pelas empresas e o desenvolvido no curso

Para a realização da análise pretendida, que envolve comparação entre as exigências requeridas pelas empresas para o acesso ao emprego e o desenvolvido no curso, faz-se necessário, por questões conceituais, anterior classificação e que neste momento envolve as percepções realizadas pelos estudantes, pelos professores e as empresas.

Masetto (2004, p. 85) compreende a aula como "espaço e tempo de aprendizagem no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizar uma série de ações (na verdade interações)..."

Por seu turno, o Projeto Pedagógico da SETREM conceitua a aula como:

Aula é o momento especial da produção do conhecimento; por isto, configura-se em um espaço-tempo para a socialização de saberes e idéias entre professores e estudantes, promovendo interação entre estes sujeitos que aprendem. Implica, portanto, em diálogo e convivência entre diferentes culturas, modos de agir e pensar. (SETREM - Projeto Pedagógico, 2005)

Um outro aspecto que merece atenção está associado à questão do trabalho. Para Codo (1999, p. 52), "quando o homem se relaciona com o mundo, imprimindo-lhe a sua marca, além da energia física ele despende também uma energia psíquica, enquanto dá significação às coisas". Para o autor, o trabalho engloba, assim, esta tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza. Segundo Soratto (1999, p. 112), "o homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto do seu trabalho..."

Nesta relação, a qual para que ocorra a aprendizagem os diferentes sujeitos interagem, sendo ainda a educação, segundo Codo (1999), um tipo de profissão que demanda do trabalhador estabelecer vínculo afetivo e emocional com seu trabalho, também se fez necessária, para uma melhor aproximação daquilo que efetivamente aconteceu durante os cursos do Projeto Escola de Fábrica, a integração entre as percepções dos sujeitos.

A seguir, apresentamos uma análise comparada dos aspectos comportamentais desenvolvidos, das competências formadas nos cursos e das necessidades profissionais do setor.

4.4.1 - Comparação entre os aspectos comportamentais e competências desenvolvidas e requeridas

Entendemos então que, para uma melhor análise entre o desenvolvido no curso e as exigências requeridas pelas empresas, haveria a necessidade de integrar as respostas dos diferentes sujeitos que fazem a aula.

Neste sentido, apresenta-se o Quadro 08 que permite melhor visualização, agora entre as exigências requeridas pelas empresas e o que efetivamente foi desenvolvido, segundo estudantes e professores. O quadro refere-se à soma da percentagem situado na escala intervalar entre 7 a 10.

Ítem	Competências			Ítem	Aspectos Comportamentais		
Descrição	Percepção da Intensidade com que as competências foram desenvolvidas		Exigência requerida	Descrição	Percepção da Intensidade com que os aspectos comportamentais foram desenvolvidos		Exigência requerida
	Professores	Estudantes	Empresas		Professores	Estudantes	Empresas
Organizar	84,21%	80,53%	90,00%	Iniciativa	89,60%	76,30%	100,00%
Diagnosticar	78,95%	76,40%	75,00%	Participação	100,00%	90,29%	100,00%
Identificar	78,95%	77,74%	80,00%	Paciência	63,30%	76,90%	58,00%
Interpretar	89,47%	78,80%	85,00%	Flexibilidade	89,60%	57,10%	73,00%
Selecionar	68,42%	83,22%	85,00%	Cordialidade	84,30%	77,80%	100,00%
Avaliar	73,68%	83,20%	85,00%	Postura	89,60%	79,00%	89,00%
Acompanhar	84,21%	76,39%	100,00%	Humildade	73,80%	81,87%	95,00%
Correlacionar	84,21%	76,20%	90,00%	Compromisso	94,80%	89,44%	82,00%
Analisar	89,47%	79,12%	85,00%	Envolvimento	94,80%	92,18%	100,00%
Comparar	84,21%	78,02%	75,00%	Discernimento	84,30%	74,82%	73,00%
Classificar	68,42%	76,60%	90,00%	Média	86,41%	79,57%	87,00%
Planejar	94,74%	84,90%	95,00%				
Decidir	84,21%	83,10%	90,00%				
Média	81,78%	79,56%	86,54%				
Média Prof.+Estud.	80,67%						

Quadro 08: Comparativo entre o que foi desenvolvido (percepção dos professores e estudantes) e as exigências requeridas pelas empresas

Importante salientar que os critérios utilizados para comparar as exigências requeridas pelas empresas e o desenvolvido nos curso são os mesmos que foram anteriormente utilizados, ou seja, as respostas foram codificadas em números, utilizando escala intervalar que variava de 1, correspondendo ao "mínimo de desenvolvimento", 5 e 6 a um "desenvolvimento intermediário" e 10 equivalendo ao "máximo de desenvolvimento". O ponto médio da escala foi considerado como desenvolvimento adequado, equivalendo a intensidade 5 e 6, assim torna-se desenvolvimento superior quando mais que 50% (cinquenta por cento) dos respondentes estiverem situados entre a escala intervalar de 7 a 10 e inferior quando o mesmo quantitativo situar-se entre a escala intervalar de 1 a 4.

Como é possível observar em relação aos aspectos comportamentais, os dados fornecidos pelas empresas (Quadro 08) revelam que apenas para o item *paciência* não se obteve mais que 70% (setenta por cento) das respostas situadas entre 7 a 10 na escala

intervalar. Mesmo alcançando 58% (cinquenta e oito por cento) na escala intervalar entre 7 a 10, o item *paciência* foi considerado, pelo critério estabelecido, como tendo sido desenvolvido de forma superior. Chama atenção que, para os aspectos como *iniciativa, participação, envolvimento e cordialidade*, o índice das respostas situadas na escala intervalar de 7 a 10 foi de 100% (cem por cento). Estes dados revelam que os aspectos comportamentais que oportunizam, no local de trabalho, a ação para a atividade são exatamente aqueles que as empresas estão mais à procura. À exceção da *paciência*, todos os demais que se situaram na escala intervalar entre 7 a 10 o fizeram com índice superior a 70% (setenta por cento).

O Quadro 08, que integra as respostas obtidas através da coleta realizada entre professores e estudantes, revela que para os dois grupos os elementos comportamentais foram desenvolvidos de forma considerada superior.

Dado revelador é que, tanto para os professores quanto para os estudantes, dos quatro itens considerados como os mais desenvolvidos, apenas a *cordialidade* não apareceu dentre os que, para as empresas, deveriam ser os mais desenvolvidos. Esta, para professores e estudantes, foi substituída pelo *compromisso*. Os demais, como *iniciativa, participação, envolvimento*, foram, para os diferentes sujeitos envolvidos, considerados os mais desenvolvidos ou que deveriam ter sido.

Sobre as competências exigidas pelas empresas para acesso ao setor produtivo correspondente e as desenvolvidas nos cursos, percebe-se igualmente que há uma grande aproximação entre as desenvolvidas nos cursos e o exigido.

Conforme é possível de ser observado no Quadro 08, o nível de exigência das empresas é bastante alto. Lembramos que a escala variava de 1 a 10 e que 10 corresponde ao máximo de intensidade. Em apenas três casos, o índice de respostas das empresas, na escala intervalar entre 7 a 10, não foi superior a 80% (oitenta por cento). Para os demais, este índice variou de 82% (oitenta e dois por cento) a 100% (cem por cento). O índice médio de exigência, situado na escala intervalar entre 7 a 10, foi de 86,54% (oitenta e seis vírgula cinquenta e quatro por cento) das empresas.

Este mesmo cálculo, realizado a partir da média das respostas dos professores e estudantes, revela que para os mesmos a percepção com que as diferentes competências, na

escala intervalar entre 7 a 10, foram desenvolvidas foi de 80,67% (oitenta vírgula sessenta e sete por cento) do total de professores e estudantes.

Se por um lado o índice médio de exigência realizado pelas empresas que é de 86,54% (oitenta e seis vírgula cinquenta e quatro por cento) em relação às competências desenvolvidas no curso, situa-se na mesma casa decimal da percepção realizada pelos professores e estudantes em relação ao que foi desenvolvido, ou seja, 80,67% (oitenta vírgula sessenta e sete por cento), por outro, segundo as empresas, as competências que mais devem ser desenvolvidas foram em boa parte também as mais desenvolvidas nos cursos.

As competências *acompanhar, planejar, decidir, correlacionar, organizar e classificar* foram as que obtiveram maior índice entre a escala intervalar de 7 a 10, portanto são, para as empresas, as que mais devem ser desenvolvidas.

Por seu turno, na percepção dos professores e estudantes, as competências que mais foram desenvolvidas foram: *planejar, analisar, decidir, organizar, comparar, correlacionar e acompanhar*.

A comparação revela que do *ranking* das competências que mais deveriam ser desenvolvidas, segundo as empresas, as mesmas foram igualmente encontradas entre aquelas que, na percepção de professores e estudantes, foram as mais desenvolvidas.

Neste sentido, podemos afirmar que as exigências requeridas pelas empresas e o desenvolvido nos cursos do Projeto Escola de Fábrica, no município de Três de Maio, em relação às competências e aos aspectos comportamentais, foram adequadamente desenvolvidas e, inclusive, de forma considerada superior.

4.5 - O ingresso e a permanência dos estudantes no mercado de trabalho

Conforme já anteriormente apresentado, quando da 2ª etapa da coleta de dados ocorrida entre os meses de setembro a outubro, foram localizados 82,89% (oitenta e dois vírgula oitenta e nove por cento) do total de estudantes que haviam concluído o curso.

Dos 63 (sessenta e três) estudantes localizados de um total de 76 (setenta e seis) concluintes, 38,10% (trinta e oito vírgula dez por cento) encontravam-se trabalhando. Destes que estavam trabalhando, apenas 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) possuíam carteira de trabalho assinada pelo respectivo empregador. Dos que trabalhavam, apenas 16% (dezesseis por cento) o faziam em empresa participante do Projeto “Escola de Fábrica”. O quantitativo de demissões ocorrido nos últimos seis meses, a contar da segunda etapa da coleta de dados representava 17,24% (dezessete vírgula vinte e quatro por cento) do total de estudantes localizados e, naturalmente, que estavam trabalhando.

Em relação a este aspecto (demissões), não se considerou os motivos que levaram às demissões, nem tão pouco o tempo em que o estudante esteve trabalhando na organização que o demitiu. Mesmo reconhecendo a importância destas informações, optou-se por permanecer na esfera daquilo que havia sido anteriormente planejado e que, neste momento, significa apenas identificar o quantitativo dos estudantes que conseguiram ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

Assim, quando somados aquele grupo que nunca trabalhou com o grupo de demitidos encontramos um percentual de 61,90% (sessenta e um vírgula noventa por cento) de desempregados.

Portanto evidencia-se que, passados quatorze meses desde o início do Projeto (maio de 2005) até outubro de 2006, aproximadamente 62% (sessenta e dois por cento) dos estudantes participantes do Projeto encontravam-se desempregados. Faz-se necessário lembrar que, de acordo com o DIEESE (2005), o tempo médio de desemprego em Porto Alegre (capital do estado do Rio Grande do Sul) é de 10 meses.

Em recente publicação, a revista "Isto É", de 27 de setembro de 2006, traz que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) os jovens de 16 a 24 anos

representavam, em agosto, 46% (quarenta e seis por cento) dos desocupados em seis regiões metropolitanas: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre.

A mesma revista aponta outro levantamento recém divulgado. Segundo o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), o desemprego dos jovens entre 16 a 24 anos representa 45,5% (quarenta e cinco vírgula cinco por cento) do total de pessoas sem trabalho nas regiões metropolitanas de São Paulo, Distrito Federal, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre.

Em Salvador, a falta de emprego para o jovem com até 24 anos atinge 41,4% (quarenta e um vírgula quatro por cento). Importante destacar que este grupo, jovens entre 16 a 24 anos, representa 20% (vinte por cento) da (PEA) população economicamente ativa.

De acordo com o Diário Catarinense de dezessete de agosto de 2006, esta desproporção é explicada na medida em que os jovens representam um quinto da força produtiva, mas concentram mais de dois quintos dos desempregados.

No caso específico dos estudantes participantes do Projeto “Escola de Fábrica”, no município de Três de Maio, percebe-se que, mesmo considerando os já demitidos e apesar de ser grande o desejo da conquista de espaço no mercado de trabalho, apenas 46% (quarenta e seis por cento) do total conseguiram vaga neste mercado. Para os outros 54% (cinquenta e quatro por cento) conseguir um emprego continua sendo um grande desafio. Percentual este que se eleva para quase 62% (sessenta e dois por cento) quando considerada, além da busca pelo primeiro emprego, a recolocação. Não restam dúvidas, portanto, que se a porta do mercado de trabalho é estreita para os jovens, esta realidade não é alterada para aqueles que participaram de algum curso do Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio.

Uma explicação para o baixo índice de jovens empregados, após os cinco meses do término do Projeto, ou se melhor dito, após quatorze meses do início do Projeto, poderia ser dada pelo não desejo dos estudantes egressos assumirem, pelo menos neste momento, algum compromisso com o trabalho. Entretanto esta possibilidade se desfaz, pois quando da presença do pesquisador nas residências dos egressos (2^a etapa da coleta de dados), não foram raras as famílias que nos recebiam com grande sorriso, entendendo, em um primeiro momento, que lá estávamos para oferecer algum emprego ao estudante.

Este desejo pode ser comprovado através da fala de familiares (tios, avós, primos, dentre outros) e vizinhos dos estudantes já anteriormente tratado.

O vizinho "X" reclamando que seu filho não havia sido chamado para participar do Projeto e explicando as razões de o seu vizinho ter abandonado o curso proferiu: "Não tinha serviço em Três de Maio... Três de Maio está morto".

Já a tia de uma estudante excluída fez a seguinte afirmação: ela está em Caxias, queria um emprego fixo e foi lá e já está trabalhando, mas ela queria fazer uma faculdade".

Outro fator que desfaz a possibilidade de o baixo quantitativo de contratações estar relacionado ao não interesse dos egressos pelo respectivo trabalho associasse a percepção do pesquisador quando da realização das entrevistas junto ao grupo de professores. Para estes, os estudantes apenas haviam sido motivados em participar do Projeto devido ao auxílio de seis parcelas de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais). Esta situação demonstra a necessidade que os estudantes possuíam, sobretudo no que diz respeito ao aspecto econômico. Muitos foram os depoimentos de professores que apontavam nesta direção.

Da mesma forma, os vizinhos ou até mesmo os próprios estudantes, quando em contato com o pesquisador, apontavam nesta direção. Dentre estas falas, merecem registro as seguintes:

O Vizinho "Y", referindo-se à uma estudante, afirmou: "Ela começou a Escola de Fábrica e não teve mais condições financeiras e foi lá para a mãe dela. Mudou para Campo Bom".

No caso da estudante, a mesma afirmava que ninguém deveria trabalhar sem receber e, que (ela), precisava trabalhar o que nos levou a suspeitar que a mesma referia-se ao não pagamento em dia das parcelas previstas no Projeto, o que, posteriormente se confirmou quando a mesma anunciou ter permanecido por aproximadamente quatro meses no Projeto e não ter recebido o que denominou de "salário".

Em relação à permanência na escola (educação básica), a pesquisa revelou que 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos egressos já não mais estudavam, dito de outra forma,

apenas dois terços do total de estudantes continuavam estudando após o término do Projeto. Para Belloni (2000), as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador. Assim que, mesmo sendo objetivo do Projeto estimular o ingresso e a permanência dos jovens participantes na educação básica, em muitos casos as condições objetivas para tal não são favoráveis, pois o fator originário da exclusão não é afetado.

Assim, tal e qual, segue o município de Três de Maio acompanhando os índices registrados de desemprego sobre a população mais jovem, evidenciada, de uma forma geral, na totalidade dos municípios brasileiros. Nota-se, portanto, que por meio do Projeto “Escola de Fábrica”, até o presente momento, não se conseguiu, de forma satisfatória, a inserção do jovem ao mercado de trabalho.

Cabe lembrar que esta conclusão não deve, de forma alguma, ser interpretada como se o referido Projeto não apresentasse aspectos outros de interesse da sociedade. Afirma-se sim que, sob o ponto de vista da efetividade, o Projeto conseguiu apenas em parte o ingresso do jovem no mundo do trabalho, bem como sua permanência no setor produtivo e na educação básica.

Explicação para a situação supracitada pode ser encontrada em Belloni (2000, p. 34), pois para autora "a meta ou prioridade de (re)inclusão de desempregados tem finalidades distintas quando a política básica (econômica) é, ela própria, excludente ou não. Se ela for excludente, provocando desemprego em massa, o papel da qualificação é apenas *compensatório* ou *reparador*".

Portanto, evidencia-se a necessidade de a política social dialogar com clarividência com a política econômica. Para a autora (*id*), enquanto o fator originário da exclusão não for afetado, o papel da política de educação profissional não terá impacto do ponto de vista da efetividade social.

Não restam dúvidas de que a situação do Brasil, em relação ao emprego, só vai melhorar quando o país voltar a crescer com um desenvolvimento sustentável. Para Pochmann (2002, p. 104) de nada adianta a ampliação dos cursos de qualificação profissional voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, quando se deixa de lado uma variável

fundamental, ou seja, que o país volte a gerar vagas capazes de absorver a oferta de mão-de-obra.

Segundo o autor (2002 *b*, p. 22) assiste-se à conformação de um padrão de sociedade dual, entre aqueles que se encontram plenamente incluídos, por meio de uma ocupação regular e os demais, os precariamente incluídos e os excluídos. Nesta linha, para que alguns poucos possam desfrutar da condição de empregados, tantos outros precisam experimentar o gosto amargo do desemprego.

Entretanto, como já dito, não temos dúvidas de que os cursos promovidos através do Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio contribuem, de forma geral, para a formação profissional dos jovens. E, de forma concreta, contribuíram para que os jovens pudessem desenvolver ou até mesmo adquirir as competências requeridas e que, portanto, possam fazer frente às transformações no mundo do trabalho.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo investigou se o Projeto “Escola de Fábrica”, realizado no município de Três de Maio / RS, possibilita o ingresso e a permanência do estudante egresso do programa nos respectivos setores produtivos. Na primeira etapa da coleta de dados foram aplicados questionários junto a 72 estudantes concluintes, 19 professores, além de 11 entrevistas com os professores do referido curso. Durante a segunda etapa da coleta de dados, aplicamos questionário com 9 estudantes desistentes e 20 empresas, além de novo questionário com 63 egressos. O método de investigação foi predominantemente qualitativo.

Nos capítulos I e II tratamos do referencial teórico, que posteriormente nos auxiliou na definição das categorias de análise que foram apresentadas no capítulo III, referente às questões metodológicas. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a interpretação dos dados, tendo como unidade de registro o tema. As categorias definiram-se a partir dos objetivos do trabalho e da análise temática e estas se dividiram em tema principal e tema secundário. Ao longo do capítulo IV apresentamos os resultados da pesquisa que estão relacionados a cada um dos objetivos específicos. A seguir, retomamos algumas conclusões com base nesses resultados.

Para uma melhor compreensão inicial estudamos aspectos dos cursos do “Projeto Escola de Fábrica” no município de Três de Maio”. Este estudo, dentre outros, nos ajudou a identificar quem são os sujeitos participantes (estudantes e professores), a perceber a importância dada pela comunidade local a esta política pública e a compreender como o trabalho foi desenvolvido, além da identificação das condições de permanência no Projeto. Ficou evidente, na análise realizada, a importância dada por toda a comunidade, sem distinções, ao Projeto.

Se por um lado, percebeu-se também forte comprometimento dos professores em relação ao trabalho realizado, especialmente aquele de caráter político em uma perspectiva cidadã, por outro, notamos que muitos que atuaram no Projeto, não possuíam condições

mínimas asseguradas para o desenvolvimento da atividade pedagógica, o que seguramente contribuiu para que alguns dos estudantes viessem a desistir do curso.

Estas questões foram especificamente relacionadas aos aspectos que são próprios da profissão de professor, como por exemplo, a didática, a psicologia, a estruturação das aulas, as técnicas, os referenciais e, por que não dizer, o planejamento como um todo.

Outros aspectos que merecem atenção, tanto pela unidade gestora, empresas formadoras e MEC estão associados às condições objetivas para a permanência do jovem no Projeto. Assim, fatores como pagamento regular da bolsa auxílio, alimentação e uniforme precisam ser observados.

Já os resultados obtidos relacionados diretamente aos objetivos propostos, isto é, sobre as *"competências desenvolvidas nos cursos"* revelaram que há forte convergência entre a percepção dos estudantes e professores, tanto sobre as competências desenvolvidas, quanto em relação ao nível de intensidade com que estas foram trabalhadas durante o Projeto "Escola de Fábrica".

Esta convergência revela compreensão, especialmente por parte do professor, sobre a importância do desenvolvimento de outras operações mentais, cuja aplicação é extremamente relevante para a modificação do perfil do trabalhador, conforme apregoa Kuenzer (2004), quando coloca o deslocamento da memorização, até então considerada a habilidade mais importante a ser desenvolvida, e da repetição para as habilidades cognitivas complexas.

Acrescido ao desenvolvimento de competências diversas que promove adequação aos postos de trabalho ainda restantes, a pesquisa revelou que nos cursos ministrados os professores contribuíram para a formação de um profissional com autonomia intelectual, o que igualmente contribui para o desenvolvimento da cidadania.

Em relação ao segundo objetivo pretendido, isto é, *"os requisitos de acesso ao emprego, exigidos pelas empresas"*, constatou-se que as organizações apresentam-se extremamente exigentes em relação às habilidades e competências que são esperadas e, estas empresas, revelaram-se ainda mais exigentes sobre aquelas competências diretamente relacionadas à capacidade produtiva. E, sobre os aspectos comportamentais, que oportunizem

no local de trabalho a ação para a atividade, são exatamente estes que as empresas estão mais à procura.

Neste sentido, compreende-se a grande importância dada pelas empresas a fatores como escolarização e comprovada técnica para a realização da tarefa, além dos cursos de qualificação correspondente. Fatores como idade e sexo já não mais se apresentam como determinantes, entretanto, seguindo a lógica do mercado, o local da residência ainda se mostra como um grande obstáculo ao jovem na árdua tarefa de conseguir seu primeiro emprego.

Para Souza (2003), o rápido desenvolvimento tecnológico e a constante exigência de incrementar a produtividade, produzem a necessidade de uma adequação por parte do trabalhador, como condição, para que se opere o desenvolvimento econômico e, é sobre estas bases que se dão as exigências, mais tarde, traduzidas como requisitos de acesso.

Os resultados obtidos mostraram que as competências acompanhar, planejar, organizar, decidir, classificar e correlacionar são efetivamente as consideradas pelas empresas como as mais importantes.

No que concerne aos aspectos comportamentais, foram considerados pelas empresas, em relação ao setor produtivo correspondente, os aspectos como iniciativa, participação, cordialidade, postura e envolvimento aqueles que mais devem ser desenvolvidos.

Para identificar as "competências e habilidades desenvolvidas" através do Projeto "Escola de Fábrica", que nos possibilitou atender ao terceiro objetivo com que trabalhamos, isto é, "*comparação entre a formação e as exigências requeridas*", consideramos não somente os aspectos percebidos após análise dos dados coletados junto ao grupo de professores, nem tão pouco do grupo dos estudantes, mas sim através da totalidade destes dois grupos. Este critério baseou-se na compreensão de Masetto (2004) sobre a aula e de Codo (1999) sobre o trabalho.

Na percepção dos professores e estudantes, as competências mais desenvolvidas foram: planejar, analisar, decidir, organizar, comparar, correlacionar e acompanhar. Já as competências acompanhar, planejar, decidir, correlacionar, organizar e classificar foram as mais destacadas pelas empresas.

Em relação aos aspectos comportamentais, dado revelador é que, para os professores e estudantes, dos cinco itens considerados como os mais desenvolvidos, quatro destes foram igualmente apontados pelas empresas como os que mais deveriam ser desenvolvidos. São eles: iniciativa, participação, envolvimento e postura.

Percebeu-se, portanto, através da pesquisa realizada, que há forte aproximação entre aquilo que foi desenvolvido nos cursos e o esperado pelas empresas.

Por fim, a partir do quarto objetivo, associado ao *"ingresso e a permanência do jovem no mercado de trabalho"*, observamos que mesmo realizando o curso foram poucos os jovens que conseguiram uma colocação ou recolocação neste mercado tão concorrido. Para mais de 60% (sessenta por cento) dos jovens egressos do Projeto, a busca por um local de trabalho continua sendo uma meta a ser atingida e não por ter sido o curso realizado de forma dissociada das exigências de um mercado tão concorrido, mas sim pelo fato de que, com a reestruturação capitalista, simplesmente não há espaço para todos.

Assim posto, compreendemos que a partir dos resultados da pesquisa poderá a unidade gestora SETREM, adquirir novos elementos para a avaliação do Projeto, bem como para uma melhor compreensão da articulação entre as necessidades educativas e produtivas.

5.1 - Recomendações para estudos futuros

Entendemos que os resultados encontrados nesse estudo poderão ser úteis no auxílio da compreensão não apenas da articulação entre as necessidades educativas e produtivas, mas principalmente no que concerne à questão das condições objetivas para que se possa atingir com mais eficiência, eficácia e efetividade os objetivos desta política pública conhecida por Projeto "Escola de Fábrica".

Esperamos ainda que os resultados do estudo possam servir para subsidiar avaliações sobre alguns aspectos do projeto, especialmente no que diz respeito ao perfil dos profissionais que atuam em sala de aula, além de uma maior observação em relação aos fatores que possam influenciar na permanência do jovem nos cursos oferecidos.

Acreditamos também que o presente estudo seja útil para ajudar a entender que apenas cursos de qualificação não serão suficientes para ampliar o processo de inclusão social, pois inclusive esta tentativa pode reverter-se em mais exclusão.

Recomendam-se também, especialmente para a academia, que este tipo de pesquisa seja aprofundado e que tome uma dimensão nacional, com vistas a identificar o impacto do Projeto “Escola de Fábrica” na vida de centenas de jovens espalhados nos mais diversos municípios do país.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **A Juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social**. IN. Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni. (org.). Retratos da Juventude Brasileira. 1º Edição, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALTHUSSER, Louis, **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 6º edição, Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org) et alii.. **Pós Neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. (org). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 6º Edição, São Paulo: Cortez, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 10º Edição, São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7º Edição, São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. IN. DOURADO, Luiz F. e PARO, Vitor H. (org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3º Edição, Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2004.
- BAUER, Martin W. e Gaskell, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 3º Edição, Petrópolis: Vozes, 2004.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas. Uma Experiência em Educação Profissional**. São Paulo. Cortez, 2000.
- BNDS. **Distribuição das privatizações por ramo de atividade**. Disponível em: <http://www.bnds.gov.br/privatizacao/resultados/alredy.asp>. Acesso em 05 de dezembro de 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRUNO, Lúcia. "Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo". IN. OLIVEIRA, Dalila (orgs). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997
- BRUNO, Lúcia. "Reestruturação Capitalista e Estado Nacional". IN. OLIVEIRA, Dalila e DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração de sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRUNO, Lúcia. **Processo de Trabalho, Lutas Sociais e Formas de Poder**. Tese de Doutorado. FFCCH/USP: 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico - compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **A Escola como Mercado de Trabalho**. São Paulo: Iglu Editora, 1989.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e Formação Profissional. Trabalho e Tempo Livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CHRISTO, Carlos Alberto Libânio. (Frei Betto). **Um outro mundo é possível. América Latina em movimento:2002**. Disponível em <http://alainet.org/active/show-text.Php3?key=1707>

CODO, Wanderley (Coordenador) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DaMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocca, 1986.

DELUIZ, N. **A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional**. Boletim Técnico do SENAC. (Periódico da Internet). 1996 maio/agosto. (citado 2005, maio 24). Disponível em : <Http://www.senac.br/informativo/BTS/222/boltec222b.htm>

DEMO, Pedro. **Cidadania Menor**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 2002.

DIEESE. **Estimativa de desempregados, por sexo, regiões metropolitanas e Distrito Federal - 1998/2004**. Disponível em <http://turandot.dieese.org.br/icv/tabalaped?tabala=4> acesso em 12/06/2005.

DOURADO Luiz e CATANI, Afrânio M.(orgs.) **Universidade Pública. Políticas e Identidade Institucional**. Campinas: Autores associados, Goiânia, Editora da UFG, 1999.

DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: Administração de Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade- VOL 24 No 85 São Paulo: Cortês (2003)**

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade - VOL 25 No 87 São Paulo: Cortês (2004)**.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade - número especial Campinas: Cedes (1998)**.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/ Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Informática**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Gestão**. Ministério da Educação.- Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Artes**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Comércio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Indústria**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Design**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Construção Civil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais Profissionais de Nível Técnico/Área Profissional: Meio Ambiente**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

ENGUITA, M.F. **A face Oculta da Escola**. Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRANCO: **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**, In: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Frigotto, Gaudêncio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, Alexandre Borges de. **Traços Brasileiros para uma Análise Organizacional**. IN: MOTTA, Fernando C. Prestes e CALDAS, Miguel P. (org). Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora**. IN: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Frigotto, Gaudêncio (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo.(org). **Pedagogia da Exclusão - Crítica ao Neoliberalismo em Educação** . Petrópolis. Vozes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas.1999

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1987.

GORZ, A. **Metamorfoses do Trabalho. Crítica da Razão Econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. São Paulo: Civilização brasileira, 1995.

HARVEY, D. **Condição Pós- Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric J. **O novo século: entrevista a Antônio Polito**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

IANNI, Octávio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?** IN: Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papyrus, 2004.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1985.
- LOPES, Luis Felipe *et al.* **Planejamento Estratégico: Uma força ou Ameaça no Mercado.** IN: Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN. Passo Fundo: FAPLAN, 2004.
- LÜDKE, Menga; André, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.
- MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortês, 2004.
- MANFREDI, Sílvia M. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas.** IN: Educação e Sociedade, número especial, São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** São Paulo. Altas. 2004.
- MARX, Karl. **Capítulo VI (Inédito).** São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. IN: **O Capital.** Crítica da economia política, v. 1. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.
- MASETTO, Marcos T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas.** IN: Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas: Papyrus, 2004.
- MATTOSO, J. **O Brasil desempregado.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- MAZOTTI, Alda e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2002.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira.** Campinas: Editora Laplane. 2000.
- MERRIAM, S.B. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco: Jossey-Bass Education Series, 1998 (2^o edição).
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Outubro - Revista do Instituto de Estudos Socialistas, Rio de Janeiro, n. 4. 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de (org). **Pesquisa Social - Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis. Vozes. 2004.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. **Cultura e Organizações no Brasil.** IN: MOTTA, Fernando C. Prestes e CALDAS, Miguel P. (org). Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. São Paulo: Atlas, 1997.

- NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA M. A. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. IN: Educação e Sociedade número 78. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÁDUA, Elisabeth Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus 2000.
- PARO, Vitor. **Administração Escolar, Introdução Crítica**. 12ª Edição, São Paulo: Cortez, 2003.
- PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2000.
- PISTORE, Cláudio Roberto. **Formação Política e Ideológica do Trabalhador da Educação**. Florianópolis: Insular, 2003.
- POCHMANN, Márcio. (Orgs) **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade, Novos caminhos para a inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POCHMANN, Márcio. **Educação e Trabalho: Como Desenvolver uma Relação Virtuosa?** IN: Educação e Sociedade volume 25, número 87, São Paulo: Cortez, 2004.
- POCHMANN, Márcio. **O Trabalho sob Fogo Cruzado**. São Paulo. Contexto, 2002.
- RAGO, L.M.; MOREIRA, E.F.P. **O que é taylorismo?** São Paulo: Brasiliense, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Qualificação, Competências e Certificação: Visão Educacional**. In: Anais do Seminário Certificação de Competências para a área de Saúde: Os Desafios do PROFAE; 2001 nov. 7-8; Brasília. Ministério da Saúde; 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.
- RATTNER, H. **Comércio internacional e desenvolvimento**. IN: A crise da Ordem Mundial. São Paulo: Símbolo, 1978.
- Responsabilidade Social das Empresas: A contribuição das Universidades**, Volume II. São Paulo: Peirópolis: Instituto Ethos, 2003. Vários Autores.
- RIBEIRO, P.N.T. **Formação Profissional, Tecnologia e Emprego: Análise da Adequação da Formação do Curso Técnico em Telecomunicações às Necessidades Profissionais do Setor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2006.
- RICHARDSON, RJ. *Et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999
- ROCHA, A.M.G. **Escola e Trabalho: Análise da Percepção dos Professores sobre as Implicações das Mudanças do Mundo do Trabalho na Prática Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval; SANFELICE J.L; LOMBARDI J.C (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- SETREM, **Projeto Pedagógico**, 2005.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Mutações do Trabalho**. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 1999.

SORATTO, Lúcia e HECKLER, Cristiane O. **Trabalho: Atividade Humana por excelência.** IN: **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** IN. Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni. (org.). Retratos da Juventude Brasileira. 1ª Edição, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TOMASI, Antônio e LAUDARES, João B. **O Técnico de Escolaridade Média no Setor Produtivo: Seu Lugar e suas Competências.** Educação e Sociedade Volume 24. São Paulo: Cortez, 2003.

TREVISAN, Leonardo. **Educação e Trabalho. As receitas inglesas na era da instabilidade.** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da Competência: trajetória histórica, desafios atuais e proposta.** São Paulo: SENAC, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ofício de apresentação do pesquisador à Instituição Gestora e/ou à Empresa.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós - Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

Brasília, março de 2006.

ASSUNTO: Desenvolvimento de projeto de pesquisa.

Ao Sr. Diretor Geral da SETREM Flávio Magedanz

Venho por meio deste apresentar o mestrando Paulo Renato Manetzeder Aires, oriundo do programa de Pós-Graduação em Educação / UnB, que desenvolverá o projeto de pesquisa: "Qualificação e emprego: Um estudo sobre o programa Escola de Fábrica no município de Três de Maio / RS", com seu consentimento.

Certos da sua compreensão sobre a importância da referida pesquisa para a unidade gestora, empresas parceiras, Região e o próprio programa propriamente dito, desde já agradecemos ao apoio demonstrado e acolhida.

Envio cordial abraço.

Professora Dra. Olgamir Francisco de Carvalho.

APÊNDICE C - Questionário utilizado na coleta de dados com alunos.

Prezado estudante,

Esse questionário tem por objetivo a coleta de dados para posterior análise sobre os resultados do Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio. Com o estudo que está sendo realizado, pretende-se contribuir com as diferentes instituições que ora participam do Projeto (SETREM, Empresas, Prefeitura e MEC). Para nós todos, este trabalho é de fundamental importância, uma vez que também estamos comprometidos com a inserção do jovem no mercado de trabalho. Esclarecemos que será assegurado o anonimato daqueles que responderem ao questionário.

Instruções:

Responda as questões abaixo com a maior seriedade e responsabilidade possível, pois elas serão de fundamental importância para realização da pesquisa sobre o Projeto “Escola de Fábrica”.

1) Sua idade completa:

- 16 anos.
- 17 anos.
- 18 anos.
- 19 anos.
- 20 anos.
- 21 anos.
- 22 anos.
- 23 anos.
- 24 anos.

2) Sexo:

- masculino.
- feminino.

3) Sobre sua escolaridade:

- ensino Fundamental incompleto.
- ensino Fundamental completo.
- ensino Médio incompleto.
- ensino Médio completo.
- cursando Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4) Qual foi o último ano que você estudou na escola regular, ou no Ensino Técnico ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- 2005.
- 2004.
- 2003.
- 2002.
- 2001.
- ainda estudo.

- 5) Após o início das aulas do Projeto "Escola de Fábrica" você retornou os estudos (Ensino Regular: Ensino Fundamental, Médio ou EJA) que havia parado?
- () Não havia parado.
- () Sim, retornei aos estudos.

Se você assinalou, na questão anterior, a última alternativa, então justifique sua resposta:

OBS: A questão 6 deverá ser respondida apenas por aqueles que retornaram aos estudos após o início do Projeto "Escola de Fábrica".

- 6) Em que nível de ensino você retornou?
- () Ensino Fundamental.
- () Ensino Médio.
- () Educação de Jovens e Adultos (EJA).

- 7) Sobre a sua renda familiar:
- () um salário mínimo.
- () de um a dois salários mínimos.
- () de dois a três salários mínimos.
- () de três a quatro salários mínimos.
- () de quatro a cinco salários mínimos.
- () mais de cinco salários mínimos.

- 8) Sua moradia é:
- () própria.
- () alugada.
- () emprestada.
- () outro. Que tipo?

- 9) Quantas pessoas moram contigo?
- () Nenhuma.
- () Uma.
- () Duas.
- () Três.
- () Quatro.
- () Mais de quatro.

- 10) Excluindo você, quantas pessoas que moram na casa, trabalham?
- () Nenhuma.
- () Apenas uma.
- () Duas.
- () Três.
- () Quatro.
- () Mais de quatro.

OBS: As questões 11, 12 e 13 deverão ser respondidas apenas por aqueles que trabalham.

11) Há quantos meses você trabalha?

- Menos de 6.
- Entre 6 e 12 meses.
- Entre 12 e 24 meses.
- Entre 24 e 36 meses.
- Entre 36 e 48 meses.
- Mais de 48 meses.

12) Como você conseguiu este trabalho?

- Indicação de amigo ou parente.
- Anúncio.
- Através do Projeto "Escola de Fábrica".
- Outros.

Qual? _____

13) Como você utiliza os recursos que ganha com o seu trabalho?

- Ajudo no sustento da família.
- Sustento toda a família com o que ganho.
- Trabalho, mas gasto o meu dinheiro apenas comigo.

OBS: A questão 14 deverá ser respondida apenas por aquele estudante que não trabalha.

14) Mesmo você não estando trabalhando, após o início do Projeto "Escola de Fábrica" você foi chamado por alguma empresa participante do projeto para desenvolver alguma tarefa?

- Sim, e com remuneração.
- Sim, mas sem remuneração.
- Não.

OBS: A questão 15 deverá ser respondida apenas por aquele estudante que assinalou "sim" na questão anterior.

15) Na sua opinião, quais as causas mais prováveis de a empresa ter lhe chamado para desenvolver a tarefa e não uma outra pessoa?

- Devido ao fato de estar realizando o curso no projeto "Escola de Fábrica".
- Não tenho a mínima idéia.
- Fui indicado por amigo ou parente.
- Já havia anteriormente trabalhado na empresa.
- Moro próximo a empresa.
- Porque a empresa, em um primeiro momento, não pretendia gastar com salário.
- Outros.

OBS: As questões de número 16 e 17 deverão ser respondidas apenas pelo estudante que assinalou na questão 14 uma das duas alternativas que previa o "sim".

16) Esta atividade teve duração de:

- até 15 dias.
- até 30 dias.
- de 1 a 2 meses.
- de 2 a 3 meses.
- mais de 3 meses.

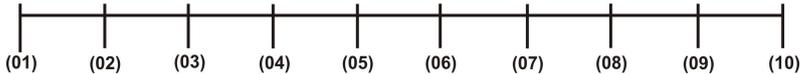
17) Esta atividade exigia conhecimentos adquiridos durante as aulas do Projeto "Escola de Fábrica"?

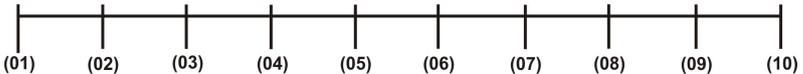
- Sim.
- Não.
- Em parte.
- Não sei responder.

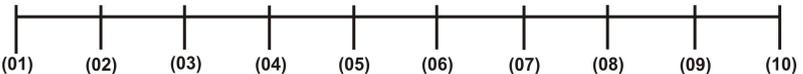
Justifique sua resposta:

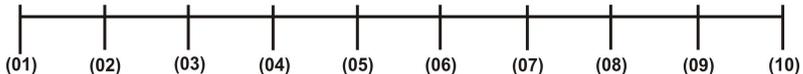
18) Em que nível os elementos comportamentais, abaixo descritos, foram desenvolvidos durante o curso?

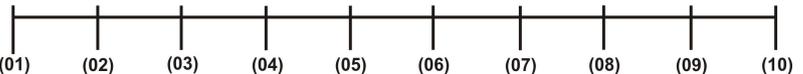
(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento).

Iniciativa 

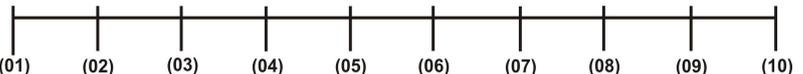
Participação 

Paciência 

Flexibilidade 

Cordialidade 

Postura 

Humildade 

Compromisso (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Discernimento (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Envolvimento (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

19) Em que nível as competências, abaixo descritas, foram desenvolvidas durante o curso?

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento).

Organizar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Diagnosticar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Identificar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Interpretar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Selecionar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Avaliar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Acompanhar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Correlacionar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Analisar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Comparar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Classificar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Planejar	
Decidir	

Nenhuma destas competências foram desenvolvidas.

20) Durante o período de duração do Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu algum uniforme?

- Sim e em quantidade suficiente.
 Sim, mas em quantidade inadequada.
 Nunca recebi.

21) Durante o período de duração do Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu auxílio para o transporte, de tal forma que pôde participar de todas as atividades?

- Sim, sempre recebi.
 Nunca recebi.
 Às vezes recebia.
 Quase nunca recebia.
 Recebi na maior parte das vezes.

22) Durante o período de duração do Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu alimentação enquanto estava realizando atividades na Escola ou na Empresa?

- Sim, sempre recebi.
 Nunca recebi.
 Às vezes recebia.
 Quase nunca recebia.
 Recebi na maior parte das vezes.

23) Durante o período de duração do Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu material didático para a realização do curso?

- Sim recebi.
 Nunca recebi.
 Às vezes recebia.
 Quase nunca recebia.
 Recebi na maior parte das vezes.

24) Você recebe ou recebeu com regularidade a Bolsa Auxílio (seis parcelas de R\$150,00)?

- Nunca recebi.
 Sempre recebi em dia.
 Recebi, mas com atraso.

25) Você tem conhecimento se algum colega seu abandonou o Projeto "Escola de Fábrica"?

- Não.
 Sim.

Quantos? _____

26) Sobre as razões do abandono:

- () Conseguiu um emprego.
- () Precisava mais tempo para estudar.
- () Passou no vestibular.
- () Desconheço.

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE D - Questionário usado na coleta de dados com os professores

Prezado(a) professor(a),

Esse questionário tem por objetivo a coleta de dados para posterior análise sobre os resultados do Projeto "Escola de Fábrica" no município de Três de Maio. Com o estudo que está sendo realizado, pretende-se contribuir com as diferentes instituições que ora participam do Projeto (SETREM, Empresas, Prefeitura e MEC). Para nós todos, este trabalho é de fundamental importância, uma vez que também estamos comprometidos com a inserção do jovem no mercado de trabalho. Esclarecemos que será assegurado o anonimato daqueles que responderem ao questionário.

Instruções:

Responda as questões abaixo com a maior seriedade e responsabilidade possível, pois elas serão de fundamental importância para a realização de pesquisa sobre o Projeto "Escola de Fábrica".

- 1) Responda sobre o seu nível de escolaridade.
 - Ensino Fundamental incompleto (antigo 1º grau).
 - Ensino Fundamental completo.
 - Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau).
 - Ensino Médio completo.
 - Ensino Técnico.
 - Ensino Técnico Incompleto.
 - Ensino Superior Incompleto.
 - Ensino Superior Completo.
 - Pós - Graduado.

- 2) Responda sobre quanto tempo você atua na Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM).
 - Menos de 1 ano.
 - De 1 a 2 anos.
 - De 2 a 4 anos.
 - De 4 a 6 anos.
 - Mais de 6 anos.
 - Não atuo na SETREM.

- 3) Responda sobre quanto tempo você trabalha na empresa parceira do Projeto "Escola de Fábrica" junto à SETREM.

OBS: o termo empresa parceira também poderá referir-se à prefeitura.

 - Menos de 1 ano.
 - De 1 a 2 anos.
 - De 2 a 4 anos.
 - De 4 a 6 anos.
 - Mais de 6 anos.
 - Não atuo na Empresa.

- 4) Há quanto tempo você é professor?
 - Menos de 6 meses.

- () De 6 meses a 1 ano.
- () Entre 1 ano e 2 anos.
- () Entre 2 e 4 anos.
- () Entre 4 e 6 anos.
- () Mais de 6 anos.

5) Você tem conhecimento sobre o Projeto Pedagógico que orienta a articulação entre as necessidades educativas e produtivas definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho?

- () Sim, pois já li algumas partes.
- () Sim, pois li na íntegra.
- () Sim, pois já estudei profundamente o documento.
- () Sim, pois dei uma olhada.
- () Não sabia da existência.

Explique o conceito de Projeto Pedagógico:

6) Com qual das tendências pedagógicas abaixo descritas você mais se identifica?

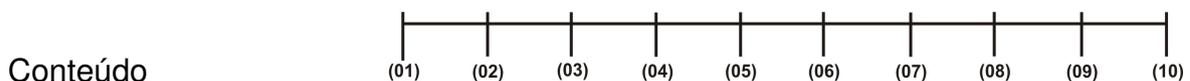
- () Tradicional.
- () Cognitivista (Conteudista).
- () Eclética.
- () Construtivista.
- () Sócio – Interacionista.
- () Crítico - Social dos Conteúdos.
- () Desconheço todas.

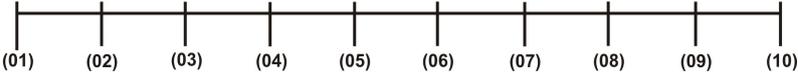
7) Com qual das tendências abaixo descritas você desenvolve suas aulas no Projeto "Escola de Fábrica"?

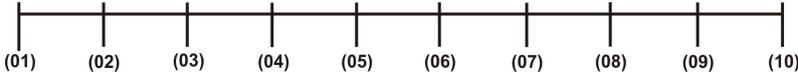
- () Tradicional.
- () Cognitivista (Conteudista).
- () Eclética.
- () Construtivista.
- () Sócio-Interacionista.
- () Crítico-Social dos Conteúdos.
- () Nenhuma, pois desconheço todas.

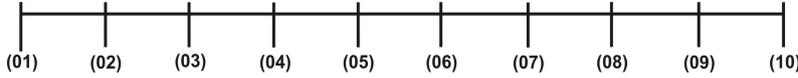
8) Em que nível os elementos abaixo descritos foram priorizados para a organização do seu plano de curso e, portanto, da organização das suas aulas?

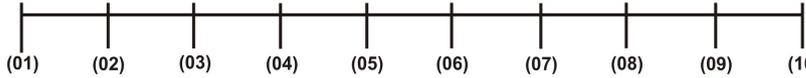
(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de prioridade, 5 e 6 a uma prioridade intermediária e 1 corresponde ao mínimo de prioridade).

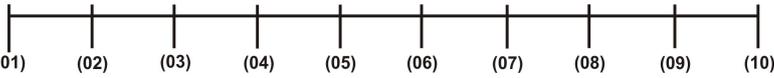


Valores morais 

Habilidades 

Competências 

Aspectos comportamentais 

Aspectos técnicos da profissão 

Não costumo realizar plano de curso e/ou aulas.

9) Sobre o planejamento das suas aulas:

já tenho todas as aulas planejadas portanto, não preciso mais planejá-las.

planejo apenas quando sobra tempo.

não planejo, pois já domino todo o conteúdo.

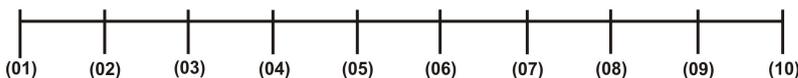
sempre realizo um novo planejamento.

às vezes planejo.

não planejo.

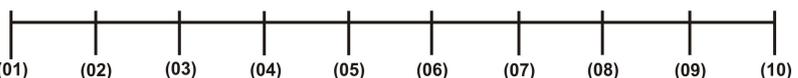
10) Quais dos aspectos comportamentais, abaixo descritos, você mais priorizou em seu planejamento para serem desenvolvidos junto aos alunos?

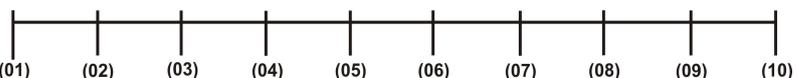
(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de prioridade, 5 e 6 a uma prioridade intermediária e 1 corresponde ao mínimo de prioridade).

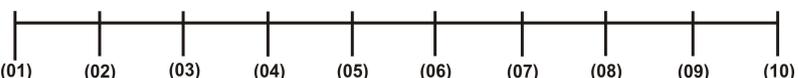
Iniciativa 

Participação 

Paciência 

Flexibilidade 

Cordialidade 

Postura 

Humildade (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Compromisso (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Envolvimento (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Discernimento (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

11) Em que nível as competências abaixo descritas foram mais desenvolvidas durante as suas aulas?

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento).

Organizar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Diagnosticar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Identificar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Interpretar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Selecionar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Avaliar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Acompanhar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Correlacionar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Analisar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Comparar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Classificar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Planejar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Decidir	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)

Nenhuma dessas competências foi desenvolvida.

12) Sobre as suas aulas propriamente ditas:

- trabalho com a parte teórica e após a parte prática.
- apenas trabalho com fundamentos e teorias.
- não trabalho com conceitos ou teorias, trabalho apenas com a parte prática.
- trabalho com teoria e prática de forma concomitante.
- às vezes consigo trabalhar com a teoria e a prática juntos.

13) Qual o papel do professor em relação a ser agente de transformação da realidade?

- Nunca havia pensado sobre isso.
- O professor deve preocupar-se em apenas dar boas aulas.
- Não tenho poder para isso.
- Trabalho com meus alunos buscando este movimento.
- Desenvolvo atividades práticas, junto aos meus alunos, objetivando transformações.

14) Qual o seu posicionamento sobre o referendo sobre desarmamento ocorrido em 2005?

- Desconheço.
- Dinheiro gasto desnecessariamente.
- Esta situação deveria ser resolvida apenas pelo governo, evitando assim, desperdício do dinheiro público.
- Não participei de forma alguma, pois tinha coisas mais importantes para resolver com meus alunos e no trabalho.
- Estive envolvido, promovendo junto aos alunos discussões em torno do tema.

15) Qual o papel da escola na sociedade?

- Formar prioritariamente para o mercado de trabalho.
- Formar cidadãos para se adaptar a sociedade.
- Formar cidadãos para transformar a realidade.
- Formar cidadãos comprometidos com uma sociedade baseada em laços de solidariedade e capacitados para enfrentar as novas exigências do mundo do trabalho.

16) Com a atual situação política do Brasil, onde a ética passa a ser o assunto predominante, que critérios você pretende utilizar para escolher os candidatos nos quais vai votar?

- Vou votar em branco, pois de nada adianta participar.
- Vou anular o meu voto.
- Proposta para a Educação.

- Partido e proposta política.
- Pessoa e proposta política.

17) Das alternativas abaixo, qual melhor expõe os objetivos do Projeto "Escola de Fábrica"?

- Qualificar os estudantes para determinados postos de trabalho.
- Auxiliar as empresas no processo de contratação de mão-de-obra.
- Incorporar os locais de produção como espaços de aprendizagem, oferecendo formação profissional inicial para os jovens, aliando responsabilidade social à necessidade de trabalhadores qualificados.
- Oferecer uma maior escolarização aos jovens carentes.
- Todas as afirmativas acima estão corretas.
- Nenhuma das alternativas traduz os objetivos do Projeto "Escola de Fábrica".

18) Em relação ao trabalho no Brasil:

- há trabalho para todos aqueles que se dedicam.
- não há trabalho apenas para aquelas pessoas que não possuem qualificação.
- a questão do desemprego é um problema individual.
- a questão do desemprego é um problema bastante complexo e deve ser tratada de forma coletiva, envolvendo Governo, empresas e sociedade.
- não trabalha quem não quer.

19) O programa curricular de cada curso do projeto "Escola de Fábrica" foi desenvolvido:

- somente pela Instituição Gestora (SETREM).
- somente pela Empresa.
- pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).
- em colaboração com a Instituição Gestora e a Empresa.
- desconheço.

20) Sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso, **de um modo geral**, qual a mais apropriada, para a sociedade?

- Atividades próprias do posto de trabalho.
- Atividades de caráter meramente técnico.
- Atividades puramente comportamentais.
- Apenas o desenvolvimento de habilidades e competências.
- Atividades técnicas e comportamentais, além de outras competências exigidas apenas para aquele posto de trabalho.
- Atividades técnicas e comportamentais, além do desenvolvimento de habilidades e competências dos mais diversos níveis, independente do posto de trabalho.

21) Você tem conhecimento sobre o Plano de Trabalho que orienta a articulação entre as necessidades educativas e produtivas definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho?

- Sim, pois já li algumas partes.
- Sim, pois li na íntegra.
- Sim, pois já estudei profundamente o documento.
- Sim, pois dei uma olhada.
- Não sabia da existência.

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE E - Questionário utilizado na coleta de dados na empresa (RH)

Prezado(a) Sr(a),

Esse questionário tem por objetivo a coleta de dados para posterior análise sobre os resultados do Projeto "Escola de Fábrica" no município de Três de Maio. Com o estudo que está sendo realizado, pretende-se contribuir com as diferentes instituições que ora participam do Projeto (SETREM, Empresas, Prefeitura e MEC). Para nós todos este trabalho é de fundamental importância, uma vez que também estamos comprometidos com a inserção do jovem no mercado de trabalho. Esclarecemos que será assegurado o anonimato daqueles que responderem ao questionário.

Instruções:

Responda as questões abaixo com a maior seriedade e responsabilidade possível, pois elas serão de fundamental importância para a realização do trabalho de pesquisa sobre o Projeto "Escola de Fábrica". Quando a questão referir-se ao estabelecimento produtivo, a referência poderá estar sendo feita à Prefeitura.

1) Das alternativas abaixo qual melhor expõe os objetivos do Projeto "Escola de Fábrica"?

- Qualificar os estudantes para determinados postos de trabalho.
- Auxiliar as empresas no processo de contratação de mão-de-obra.
- Incorporar os locais de produção como espaços de aprendizagem, oferecendo formação profissional inicial para os jovens, aliando responsabilidade social à necessidade de trabalhadores qualificados.
- Oferecer uma maior escolarização aos jovens carentes.
- Todas as afirmativas acima estão corretas.
- Nenhuma das alternativas traduz os objetivos do Projeto "Escola de Fábrica".

2) Em relação ao trabalho no Brasil:

- há trabalho para todos aqueles que se dedicam.
- não há trabalho apenas para aquelas pessoas que não possuem qualificação.
- a questão do desemprego é um problema individual.
- a questão do desemprego é um problema bastante complexo e deve ser tratada de forma coletiva, envolvendo Governo, empresas e sociedade.
- não trabalha quem não quer.

3) Sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso, qual a mais apropriada para o setor produtivo **em que sua empresa está inserida**?

- Atividades próprias do posto de trabalho.
- Atividades de caráter meramente técnico.
- Atividades puramente comportamentais.
- Apenas o desenvolvimento de habilidades e competências.
- Atividades técnicas e comportamentais, além de outras competências exigidas apenas para aquele posto de trabalho.
- Atividades técnicas e comportamentais, além do desenvolvimento de habilidades e competências dos mais diversos níveis, independente do posto de trabalho.

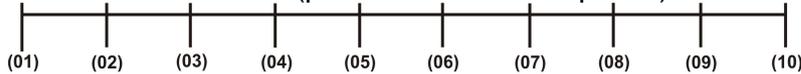
4) Sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso, **de um modo geral**, qual a mais apropriada, para a sociedade?

- () Atividades próprias do posto de trabalho.
- () Atividades de caráter meramente técnico.
- () Atividades puramente comportamentais.
- () Apenas o desenvolvimento de habilidades e competências.
- () Atividades técnicas e comportamentais, além de outras competências exigidas apenas para aquele posto de trabalho.
- () Atividades técnicas e comportamentais, além do desenvolvimento de habilidades e competências dos mais diversos níveis, independente do posto de trabalho.

5) No momento da contratação, quais são os requisitos de acesso mais exigidos pela sua empresa?

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de exigência, 5 e 6 a uma exigência intermediária e 1 corresponde ao mínimo de exigência)

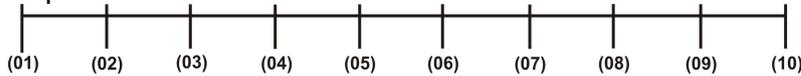
Local da residência (proximidade da empresa)



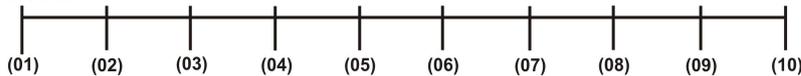
Escolaridade



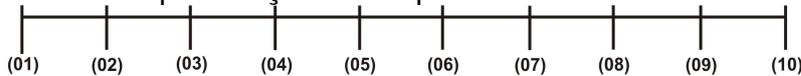
Experiência no setor



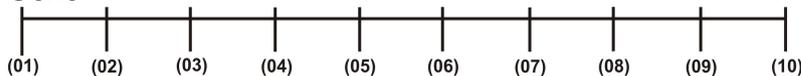
Idade



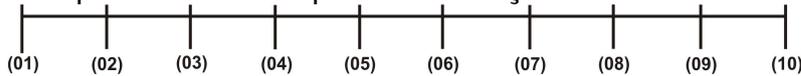
Curso de qualificação correspondente



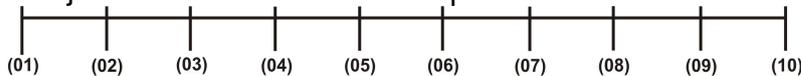
Sexo



Comprovada técnica para a realização da tarefa



Conjunto de habilidades e competências desenvolvidas



6) O seu estabelecimento produtivo contratou algum estudante do projeto "Escola de Fábrica" entre outubro de 2005 a maio de 2006?

- () Sim. Quantos? _____
 () Não.

Para ser respondido apenas quando a questão acima tiver sido respondida positivamente.

7) Quanto à contratação:

- () foi com carteira assinada.
 () foi sem carteira assinada.
 () contrato temporário com carteira assinada.
 () contrato temporário sem carteira assinada.
 () através de contrato por prestação de serviços.
 () não houve qualquer tipo de contrato formal, mas apenas acerto verbal, o que para a empresa é o que vale.

8) O seu estabelecimento produtivo contratou algum estudante do projeto "Escola de Fábrica" entre junho de 2006 a outubro de 2006?

- () Sim.
 Quantos? _____
 () Não.

Para ser respondido, apenas quando a questão acima tiver sido respondida positivamente.

9) Quanto à contratação:

- () foi com carteira assinada.
 () foi sem carteira assinada.
 () contrato temporário com carteira assinada.
 () contrato temporário sem carteira assinada.
 () através de contrato por prestação de serviços.
 () não houve qualquer tipo de contrato formal, mas apenas acerto verbal, o que para a empresa é o que vale.

A questão 10 deve ser respondida apenas pelo estabelecimento produtivo que tenha realizado contratação de estudantes que ainda estavam participando do Projeto "Escola de Fábrica" quando do momento da contratação.

10) Após a contratação, o estudante:

- () abandonou o Projeto "Escola de Fábrica".
 () permaneceu participando do projeto.
 () desconheço.

11) O seu estabelecimento produtivo realizou algum tipo de dispensa (demissão) envolvendo estudantes participantes do programa "Escola de Fábrica" entre os meses de outubro de 2005 a outubro de 2006?

- () Sim.
 Quantas? _____

() Não.

Para ser respondido, apenas quando a questão acima tiver sido respondida positivamente, isto é, com um "sim".

12) Esta ou estas dispensas (demissões) foram motivadas:

() para promover uma diminuição dos custos da empresa.

() adequação do quantitativo da força de trabalho em função da diminuição da produção.

() adequação do quantitativo da força de trabalho em função do uso de novas tecnologias.

() algum tipo de reengenharia e que tenha provocado redução ou fechamento de setores.

() funcionário com algum tipo de comprometimento relacionado à inaptidão técnica.

() funcionário com algum aspecto de caráter comportamental incompatível com a filosofia da empresa.

() funcionário com pouca ou nenhuma habilidade/ competência para ocupar o respectivo posto de trabalho.

() nenhuma das situações se aplica.

13) Em que nível as habilidades, abaixo descritas, correspondentes ao **seu setor produtivo**, devem ser mais desenvolvidas nos cursos do projeto "Escola de Fábrica"?

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento necessário)

Iniciativa	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Participação	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Paciência	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Flexibilidade	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Cordialidade	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Postura	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Humildade	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Compromisso	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Envolvimento	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Discernimento	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)

14) Em que nível as competências abaixo descritas, correspondentes ao **seu setor produtivo**, devem ser mais desenvolvidas nos cursos do projeto "Escola de Fábrica"?

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento necessário)

Organizar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Diagnosticar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Identificar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Interpretar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Selecionar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Avaliar;	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Acompanhar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Correlacionar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Analisar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Comparar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Classificar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Planejar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Decidir	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)

)Nenhuma destas competências foi desenvolvida.

15) De que, ou de quem depende o sucesso profissional do trabalhador?

-) Dele e do Governo.
) Apenas dele.
) Apenas do Governo.
) Dele, das empresas e do Governo.
) Das empresas e do Governo.

16) Qual o papel da educação na sociedade?

-) Prioritariamente formar para o mercado de trabalho.
) Formar cidadãos para que possam melhor se adaptar a uma sociedade em constante mudança.
) Formar cidadãos para transformar a realidade.

() Formar cidadãos comprometidos com uma sociedade baseada em laços de solidariedade e capacitados para enfrentar as novas exigências do mundo do trabalho.

17) Sobre as atividades que o estudante deve desenvolver durante o curso, qual a mais apropriada para a **sua empresa**?

- () Atividades próprias do posto de trabalho.
 () Atividades de caráter meramente técnico.
 () Atividades puramente comportamentais.
 () Apenas o desenvolvimento de habilidades e competências.
 () Atividades técnicas e comportamentais, além de outras competências exigidas apenas para aquele posto de trabalho.
 () Atividades técnicas e comportamentais, além do desenvolvimento de habilidades e competências dos mais diversos níveis, independente do posto de trabalho.

18) Após o início do projeto "Escola de Fábrica" algum funcionário da sua empresa (participante do projeto) que anteriormente havia parado de estudar (Ensino Fundamental, Médio ou na Educação de Jovens e Adultos - EJA) retornou os estudos?

() Sim.

Descrever quantos e por quais motivos.

() Nenhum.

() Desconheço.

19) Durante o período de duração do projeto "Escola de Fábrica" algum funcionário da sua empresa (participante do projeto) interrompeu os estudos na escola regular (Ensino Fundamental e Médio) ou na Educação de Jovens e Adultos - EJA?

() Sim.

Descrever quantos e por quais motivos.

() Nenhum.

() Desconheço.

20) Para a melhoria **da sua empresa, em** que nível as habilidades abaixo descritas devem ser desenvolvidas nos cursos do projeto "Escola de Fábrica"?

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento necessário)

Iniciativa	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Participação	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Paciência	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)

Flexibilidade	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Cordialidade	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Postura	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Humildade	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Compromisso	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Discernimento	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Envolvimento	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)

21) Para a melhoria **da sua empresa**, em que nível as competências abaixo descritas devem ser desenvolvidas nos cursos do projeto "Escola de Fábrica"?
(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento necessário)

Organizar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Diagnosticar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Identificar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Interpretar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Selecionar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Avaliar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Acompanhar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Correlacionar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Analisar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Comparar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Classificar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Planejar	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)
Decidir	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)

() Nenhuma dessas competências foi desenvolvida.

22) O programa curricular de cada curso do Projeto "Escola de Fábrica" foi desenvolvido:

- somente pela Instituição Gestora SETREM.
- somente pela Empresa.
- pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).
- em colaboração com a Instituição Gestora e a Empresa.
- desconheço.

23) O seu estabelecimento produtivo realizou contratações entre outubro de 2005 a outubro de 2006 para a realização de atividades relacionadas aos cursos promovidos pelo projeto "Escola de Fábrica" sem que este profissional contratado tenha participado do projeto?

Sim.

Explicar os motivos desta contratação

Não.

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE F - Questionário utilizado na coleta de dados com alunos desistentes

Prezado estudante,

Esse questionário tem por objetivo a coleta de dados para posterior análise sobre os resultados do Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio. Com o estudo que está sendo realizado, pretende-se contribuir com as diferentes instituições que ora participam do Projeto (SETREM, Empresas, Prefeitura e MEC). Para nós todos, este trabalho é de fundamental importância, uma vez que também estamos comprometidos com a inserção do jovem no mercado de trabalho. Esclarecemos que será assegurado o anonimato daqueles que responderem ao questionário.

Instruções:

Responda as questões abaixo com a maior seriedade e responsabilidade possível, pois elas serão de fundamental importância para realização da pesquisa sobre o Projeto “Escola de Fábrica”. Caso não saiba a resposta para determinado questionamento, peça auxílio ao professor ou ao pesquisador.

1) Sua idade completa:

- 16 anos.
- 17 anos.
- 18 anos.
- 19 anos.
- 20 anos.
- 21 anos.
- 22 anos.
- 23 anos.
- 24 anos.

2) Sexo:

- masculino.
- feminino.

3) Sobre sua escolaridade:

- ensino Fundamental incompleto.
- ensino Fundamental completo.
- ensino Médio incompleto.
- ensino Médio completo.
- cursando Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4) Qual foi o último ano que você estudou na escola regular ou no Ensino Técnico ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- 2005.
- 2004.
- 2003.
- 2002.
- 2001.

() ainda estudo.

5) Após o início das aulas do Projeto "Escola de Fábrica" você retornou aos estudos (Ensino Regular: Ensino Fundamental, Médio ou EJA) que havia parado?

() Não havia parado.

() Sim, retornei os estudos.

Se você assinalou, na questão anterior, a última alternativa, então justifique sua resposta:

OBS: a questão 6 deverá ser respondida apenas por aqueles que retornaram aos estudos após o início do Projeto "Escola de Fábrica".

6) Em que nível de ensino você retornou?

() Ensino Fundamental.

() Ensino Médio.

() Educação de Jovens e Adultos (EJA).

7) Sobre a sua renda familiar:

() um salário mínimo.

() de um a dois salários mínimos.

() de dois a três salários mínimos.

() de três a quatro salários mínimos.

() de quatro a cinco salários mínimos.

() mais de cinco salários mínimos.

8) Sua moradia é:

() própria.

() alugada.

() emprestada.

() outro. Que tipo?

9) Quantas pessoas moram contigo?

() nenhuma.

() uma.

() duas.

() três.

() quatro.

() mais de quatro.

10) Excluindo você, quantas pessoas que moram na casa, trabalham?

() nenhuma.

() apenas uma.

() duas.

() três.

() quatro.

() mais de quatro.

OBS: as questões 11, 12 e 13 deverão ser respondidas apenas por aqueles que trabalham.

11) Há quantos meses você trabalha?

-) menos de 6.
-) entre 6 e 12 meses.
-) entre 12 e 24 meses.
-) entre 24 e 36 meses.
-) entre 36 e 48 meses.
-) mais de 48 meses.

12) Como você conseguiu este trabalho?

-) Indicação de amigo ou parente.
-) Anúncio.
-) Através do Projeto "Escola de Fábrica".
-) Outros.

Qual? _____

13) Como você utiliza os recursos que ganha com o seu trabalho?

-) Ajudo no sustento da família.
-) Sustento toda a família com o que ganho.
-) Trabalho, mas gasto o meu dinheiro apenas comigo.

OBS: a questão 14 deverá ser respondida apenas por aquele estudante que não trabalha.

14) Mesmo você não estando trabalhando, após o início do Projeto "Escola de Fábrica" você foi chamado por alguma empresa participante do projeto para desenvolver alguma tarefa?

-) Sim, e com remuneração.
-) Sim, mas sem remuneração.
-) Não.

OBS: A questão 15 deverá ser respondida apenas por aquele estudante que assinalou "sim" na questão anterior.

15) Na sua opinião, quais as causas mais prováveis de a empresa tê-lo chamado para desenvolver a tarefa e não uma outra pessoa?

-) Devido ao fato de estar realizando o curso no projeto "Escola de Fábrica".
-) Não tenho a mínima idéia.
-) Fui indicado por amigo ou parente.
-) Já havia anteriormente trabalhado na empresa.
-) Moro próximo a empresa.
-) Porque a empresa, em um primeiro momento, não pretendia gastar com salário.
-) Outros.

OBS: As questões de número 16 e 17 deverão ser respondidas apenas pelo estudante que assinalou na questão 14 uma das duas alternativas que previa o "sim".

16) Esta atividade teve duração de:

- () até 15 dias.
 () até 30 dias.
 () de 1 a 2 meses.
 () de 2 a 3 meses.
 () mais de 3 meses.

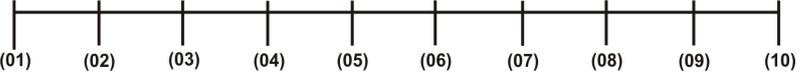
17) Esta atividade exigia conhecimentos adquiridos durante as aulas do Projeto "Escola de Fábrica"?

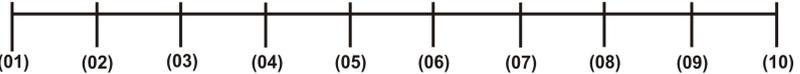
- () Sim.
 () Não.
 () Em parte.
 () Não sei responder.

Justifique sua resposta:

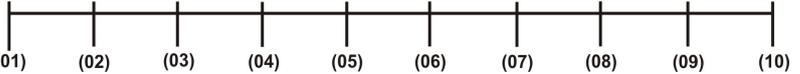
18) Em que nível os elementos comportamentais abaixo descritos foram desenvolvidos **durante o período que você permaneceu no curso?** (Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento).

Iniciativa 

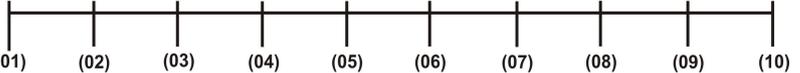
Participação 

Paciência 

Flexibilidade 

Cordialidade 

Postura 

Humildade 

Compromisso (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Discernimento (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Envolvimento (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

19) Em que nível as competências abaixo descritas foram desenvolvidas **durante o período que você permaneceu no curso ?**

(Colocar, para cada um deles, em nível de intensidade - 10 equivale ao máximo de desenvolvimento, 5 e 6 a um desenvolvimento intermediário e 1 corresponde ao mínimo de desenvolvimento).

Organizar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Diagnosticar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Identificar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Interpretar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Selecionar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Avaliar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

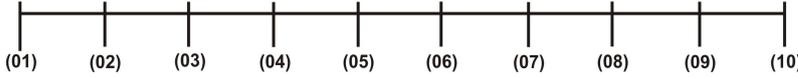
Acompanhar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

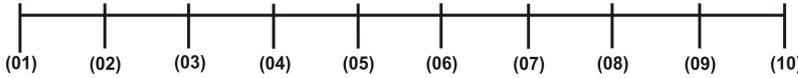
Correlacionar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Analisar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Comparar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Classificar (01) (02) (03) (04) (05) (06) (07) (08) (09) (10)

Planejar 

Decidir 

() Nenhuma dessas competências foi desenvolvida.

20) Durante o período **da sua participação** no do Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu algum uniforme?

- () Sim e em quantidade suficiente.
- () Sim, mas em quantidade inadequada.
- () Nunca recebi.

21) Durante o período **da sua participação** no Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu auxílio para o transporte, de tal forma que pôde participar de todas as atividades?

- () Sim, sempre recebi.
- () Nunca recebi.
- () Às vezes recebia.
- () Quase nunca recebia.
- () Recebi na maior parte das vezes.

22) Durante o período **da sua participação** no Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu alimentação enquanto estava realizando atividades na Escola ou na Empresa?

- () Sim, sempre recebi.
- () Nunca recebi.
- () Às vezes recebia.
- () Quase nunca recebia.
- () Recebi na maior parte das vezes.

23) Durante o período **da sua participação** no Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu material didático para a realização do curso?

- () Sim recebi.
- () Nunca recebi.
- () Às vezes recebia.
- () Quase nunca recebia.
- () Recebi na maior parte das vezes.

24) Durante o período **da sua participação** no Projeto "Escola de Fábrica" você recebeu com regularidade a Bolsa Auxílio (seis parcelas de R\$ 150,00)?

- () Nunca recebi.
- () Sempre recebi em dia.
- () Recebi, mas com atraso.

25) Explique os motivos que o levaram a abandonar o Projeto "Escola de Fábrica"

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE G - Guia de entrevistas realizada com os professores

Dados de Identificação:

- A) Nome:
- B) Endereço:
- C) Fone:
- D) Profissão:
- E) Formação:
- F) Data:
- G) Duração da entrevista:

Questões:

- 1) O que você acha que eu deveria saber sobre o Projeto “Escola de Fábrica”?
- 2) Discorra sobre aspectos das aulas que você ministrou durante o curso correspondente.
- 3) Na sua opinião, quais as características preponderantes dos alunos participantes dos cursos do Projeto “Escola de Fábrica”?
- 4) Qual o perfil dos professores com quem você teve contato durante as aulas do Projeto “Escola de Fábrica”?
- 5) Qual o conhecimento que você tem sobre as empresas parceiras do Projeto Escola de Fábrica?
- 6) O que você considera relevante ser dito em relação ao Trabalho e ao Emprego?
- 7) Explícite suas expectativas relacionadas ao Projeto “Escola de Fábrica”.
- 8) Como você percebe a organização do Projeto “Escola de Fábrica” no município de Três de Maio?
- 9) Quais aspectos poderiam ser aprimorados/melhorados no Projeto “Escola de Fábrica” aqui no município?
- 10) Apresente os objetivos do Projeto “Escola de Fábrica”.