



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO
PROFISSIONAL PARA GERENTES E APRENDIZES EGRESSOS
DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ**

THAÍS AUGUSTA CUNHA DE OLIVEIRA MÁXIMO

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

MARÇO/ 2012

THAÍS AUGUSTA CUNHA DE OLIVEIRA MÁXIMO

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO
PROFISSIONAL PARA GERENTES E APRENDIZES EGRESSOS
DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ**

Tese apresentada ao Doutorado Integrado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo, sob a orientação da Profª Drª Maria de Fatima Pereira Alberto, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

MARÇO/ 2012

M464s Máximo, Thaís Augusta Cunha de Oliveira.

*Significado da formação e inserção profissional
para gerentes e aprendizes egressos do Programa
Jovem Aprendiz / Thaís Augusta Cunha de Oliveira
Máximo.-- João Pessoa, 2012.*

359f.

Orientadora: Maria de Fátima Pereira Alberto

Tese (Doutorado) – UFPB/UFRN

Para o desenvolvimento desta pesquisa e das demais atividades do Curso, a doutoranda teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de uma bolsa de estudo.

**SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL PARA
GERENTES E APRENDIZES EGRESSOS DO PROGRAMA JOVEM
APRENDIZ**

THAÍS AUGUSTA CUNHA DE OLIVEIRA MÁXIMO

Banca Avaliadora:

Profa Dra Maria de Fatima Pereira Alberto (UFPB – orientadora)

Profa Dra Angela Elizabeth Lapa Coêlho (UNIPÊ – membro externo)

Profa Dra Maria do Socorro de Souza Vieira
(UFPB – Departamento de Serviço Social - membro externo)

Prof Dr Anísio José da Silva Araújo (UFPB – membro interno)

Profa Dra Evelyn Rúbia de Albuquerque Saraiva (UFPB – membro interno)

João Pessoa, Março de 2012

Dedicatória

A todos os que, junto comigo, construíram esta Tese. Principalmente às Instituições Formadoras, SRTE/PB, jovens e gerentes das empresas, que com certeza são os protagonistas deste processo. Por meio deles e para eles é que escrevi estas páginas.

Agradecimentos

À Deus, que sempre esteve ao meu lado, dando-me forças para continuar quando a cabeça e as mãos davam sinais de cansaço. A Ele, por meio do qual me constituo, minha essência e meu fôlego.

À minha orientadora Profa Dra Maria de Fátima Pereira Alberto, a quem carinhosamente chamo ‘Próf’, por ter me acolhido no NUPEDIA; pela confiança em momentos tão importantes, como o I SENIJUP; pelos ensinamentos e exemplos sobre garra, determinação, ética e amor ao ofício. Agradeço por ter sonhado comigo meus sonhos e tê-los feito possíveis.

À minha querida leitora interna, Profa Dra Ana Alayde, por suas contribuições científicas e humanas... pela leitura sempre atenta, pelos comentários relevantes em todos os momentos e pelos ensinamentos até mesmo nas conversas informais.

Aos professores que se dispuseram a participar da Banca de Defesa, Profas Ângela, Evelyn e Socorro; e ao Prof Anísio. Agradeço pelo desprendimento em dividir comigo seus saberes e pela gentileza em aceitarem me auxiliar na tarefa de concluir esta Tese.

À CAPES, que através do financiamento por meio de uma bolsa de Demanda Social, tornou possível a realização deste Doutorado.

A todos os professores do Programa de Doutorado, pelo compartilhar de conhecimentos e pela possibilidade de expansão de horizontes dentro e em torno da Psicologia Social. Agradeço aos coordenadores que assumiram a árdua tarefa de defender e desenvolver o Programa: Profa Dra Maria da Penha de Lima Coutinho e os nossos coordenadores atuais Prof Dr Valdiney Veloso Gouveia e Profa Dra Ana Raquel Rosas Torres.

Aos colegas do Doutorado e Mestrado, pelas construções e desconstruções, pelos debates e consensos e pelas experiências dialogadas. Vocês fazem parte do aprendizado que levo comigo. A alguns hoje, posso inclusive chamar de amigos.

À família NUPEDIA (pesquisa, extensão e pós), que me trouxe lições valiosas além da Psicologia. Apropriando-me das palavras da prof, em um email no dia 02/07/11, “os vários olhares, os vários ouvidos e as várias falas me empurraram, me guiaram, me

acompanharam”. É assim que me sinto, como fazendo parte de uma família, de um grupo que faz as coisas acontecerem, e além de tudo, faz muito bem e com alegria. E por falar em alegria, “fofos e fofas” da pós... Agradeço pela amizade, pela cumplicidade, pela torcida, pelos sorrisos em meio às discussões dos Seminários de Pesquisa, pelo estar junto, simplesmente. Em especial à Wil, Fernandinha e May que me ajudaram na formatação final da Tese.

Aos queridos alunos da UEPB (Eduardo, Melina, Paula, Rossana, Sara e Valéria), que tão carinhosamente auxiliaram na transcrição das entrevistas.

À minha família, meus amados pais (Gustavo e Fátima) e irmãs (Tatiana e Gabi), que são a minha base, a minha essência, e me ensinaram o valor da integridade, da dignidade e da ética; que me apoiaram e me amaram ao longo dessa jornada.

Ao meu marido, Thiago, que sempre esteve e estará ao meu lado, incondicionalmente. Obrigada tão somente por seu amor, que torna possível todas as outras coisas.

Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada. A juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo.
(Foracchi, 1965, p. 303)

RESUMO

O objetivo geral desta Tese foi analisar o significado da formação e inserção no mercado de trabalho para aprendizes egressos e gerentes de empresas que participam do Programa da Aprendizagem. Para apreender esses significados e sentidos, utilizou-se como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski. A pesquisa se deu a partir de três estudos, sendo o primeiro um levantamento bibliográfico sistemático acerca da juventude e das políticas públicas, por meio das publicações dos últimos 10 anos (2001 – 2011) no portal *Scielo*. O segundo estudo foi uma pesquisa documental, junto a todas as Instituições Formadoras da cidade de João Pessoa e à Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE/PB), com o intuito de realizar um mapeamento do Programa, bem como reunir as informações necessárias para o terceiro estudo. Este último consistiu na realização de 20 entrevistas semi-estruturadas, sendo 10 com os aprendizes egressos e 10 com os gerentes. Para efeito de revisão bibliográfica, utilizou-se um formulário que visava categorizar ano de publicação, área da revista de publicação, temática principal abordada, tipo de artigo (revisão teórica ou relato de pesquisa); abordagem utilizada, se qualitativa, quantitativa ou quanti-quali. Para a pesquisa documental realizou-se uma análise descritiva dos protocolos, relatórios e ementas dos cursos obtidos das instituições. Para análise das entrevistas foi utilizada a Análise Lexical do *software* ALCESTE. Os resultados do primeiro estudo indicaram que as temáticas principais que permearam os estudos sobre juventude foram sexualidade, violência, riscos e vulnerabilidade. Os artigos em Psicologia alcançaram 15,20% das publicações, contudo, apesar de terem alcançado o terceiro lugar em relação às outras áreas, a primeira publicação em revista da área foi em 2004. Os dados do segundo estudo apontam que a maioria dos aprendizes ainda é inserida por ação fiscal, o que significa que as empresas só recebem os jovens mediante a exigência do órgão fiscalizador. No que se refere ao terceiro estudo, vê-se em destaque nas falas também o significado do trabalhar como um antídoto aos riscos da juventude. Quanto às expectativas dos jovens em relação à sua participação no programa, as falas trazem a importância da inserção no mercado de trabalho, apresentada como salvação para suas vidas. Com relação às funções dos aprendizes nas empresas, identificou-se que eles são conduzidos e deslocados entre os vários setores, à mercê das necessidades da empresa. E quanto à inserção no mercado pós-programa, os jovens que estavam empregados, apresentavam-se em atividades temporárias, terceirizadas e em sua maioria, não relacionadas ao curso feito enquanto aprendiz. A análise dos dados dos gerentes apontou que a maioria das empresas só aderiu ao programa em decorrência da fiscalização, e que os mesmos fazem críticas aos cursos em decorrência do custo, da superficialidade dos conteúdos ministrados e da falta de uma relação mais sistemática entre empresa e instituições formadoras. Sugere-se a realização de outros estudos que aprofundem aspectos relacionados à sobrecarga de trabalho; à conciliação entre trabalho e escola; à falta de fiscalização quanto às atividades dos jovens nas empresas, bem como junto aos conteúdos dos cursos ministrados pelas Instituições Formadoras.

Palavras-Chave: juventude; trabalho; Programa Jovem Aprendiz; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to analyze the meaning of training and integration into the job market for graduate apprentices and managers of the Apprenticeship Program. To capture the meaning and the sense, Vigotski's Cultural-historical Psychology. The research was performed starting from three studies. The first study was a systematic literature review on youth and public policies taken from the literature published in Scielo portal in the last 10 years (2001-2011). The second study was a documentary research carried out at all the training institutions in the city of João Pessoa and the Regional Department of Labor and Employment (SRTE / PB), with the purpose of mapping the Program, as well as gathering all necessary information to carry out the third study. The last study consisted of 20 semi-structured interviews—10 with graduate apprentices and 10 with managers. For the literature review, a form was used which categorized information such as year of publication, distribution area of the magazine, main subject, type of article (theoretical review or research report), viewpoint used, if the study was qualitative, quantitative or quali-quantitative. For the documentary research, a descriptive analysis of the protocols, reports and study programs obtained from the institutions was performed. For the analysis of the interviews, the Lexical Analysis of the ALCESTE software was utilized. The results of the first study showed that the main issues that emerged regarding youth were sexuality, violence, risks, and vulnerability. The psychology articles represented 15.20% of the publications; however, despite having achieved the third place in comparison with other areas, the first publication in a specialized magazine was in 2004. The data from the second study pointed out that most apprentices achieve integration through supervisory action, which means that the companies only accept young people under the demands of the supervisory organization. In regard to the third study, the speech also denotes the meaning of work as an antidote against the risks of youth. In regard to the expectation of the young people in terms of their participation in the program, the speech shows the importance of integration into the job market, stated as a salvation for those young people. Regarding the functions of the apprentices in the companies, the study identified that they are driven around and placed at the mercy of the company's needs. Regarding post-program market integration, those who were hired ended up working in activities that were temporary, outsourced, and mostly unrelated to the course taken during the apprenticeship. Data analysis of the managers showed that most companies have joined the program only as result of fiscal supervision, and that they are critical of the courses in terms of cost, superficiality of the material taught, and the lack of a more systematic collaboration between the companies and the training institutions. The execution of other studies has been suggested in order to further investigate the aspects related to work overload, conciliation between work and school, lack of fiscal supervision regarding the young people's activities in the companies, as well as the content of the courses offered by the training institutions.

Keywords: Youth; Work; Young Apprentice Program; Cultural-historical Psychology.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis ha sido analizar el significado de la formación y la integración en el mercado de trabajo para los aprendices egresados y los gestores del Programa de aprendizaje. Para capturar esos significados y sentidos, se utilizó como aporte teórico la Psicología histórico-cultural propuesta por Vygotski. La investigación se llevó a cabo a partir de tres estudios. El primer estudio fue una revisión sistemática de la literatura sobre la juventud y las políticas públicas, a través de las publicaciones de los últimos 10 años (2001-2011) en el portal Scielo. El segundo estudio fue una investigación documental realizada en todas las instituciones formadoras de la ciudad de João Pessoa y la Superintendencia Regional de Trabajo y Empleo (SRTE / PB), con el fin de hacer un mapeo del Programa, así como recopilar la información necesaria para el tercer estudio. El último estudio consistió en 20 entrevistas semiestructuradas: 10 con los aprendices egresados y con 10 los gestores. A los efectos de la revisión de la literatura, se utilizó un formulario con el propósito de categorizar el año de publicación, el área de publicación de la revista, el tema principal abordado, el tipo de artículo (revisión teórica o informe de investigación); el enfoque utilizado, si es cualitativo, cuantitativo o cuantitativo. Para la investigación documental se realizó un análisis descriptivo de los protocolos, informes y programas de estudio de los cursos obtenidos de las instituciones. Para el análisis de las entrevistas se utilizó el análisis lexical de software ALCESTE. Los resultados del primer estudio indicaron que los principales temas que afloraron respecto de la juventud fueron la sexualidad, la violencia, los riesgos y la vulnerabilidad. Los artículos en psicología representaron 15,20% de las publicaciones, sin embargo, a pesar de haber alcanzado el tercer lugar en comparación con otras áreas, la primera publicación en revista especializada en el área fue en 2004. Los datos del segundo estudio indican que la mayoría de los estudiantes se integra por la acción fiscal, lo que significa que las empresas sólo aceptan a los jóvenes a través de la exigencia de un organismo fiscalizador. En cuanto al tercer estudio, también se ve en los discursos el significado del trabajo como un antídoto contra los riesgos de la juventud. Con respecto a las expectativas de los jóvenes en relación con su participación en el programa, los discursos indican la importancia de la integración en el mercado de trabajo, presentada como la salvación de aquellos jóvenes. Con relación a las funciones de los aprendices en las empresas, se identificó que éstos son guiados y transferidos entre los diversos sectores a merced de las necesidades de la empresa. En cuanto a la inserción en el mercado post-programa, los jóvenes que estaban empleados trabajaban en actividades temporales, subcontratadas, y en su mayoría sin relación con el curso tomado mientras eran aprendices. El análisis de los datos de los gestores indicó que la mayoría de las empresas sólo se incorporó al programa como resultado de la fiscalización y ellos critican a los cursos debido al costo, a la superficialidad de contenido de la enseñanza y la falta de una relación más sistemática entre la empresa y las instituciones formadoras. Se sugiere la realización de otros estudios para investigar más a fondo los aspectos relacionados con la sobrecarga de trabajo, la conciliación entre el trabajo y la escuela, la falta de fiscalización sobre las actividades de los jóvenes en las empresas, así como el contenido de los cursos ofrecidos por las instituciones formadoras.

Palabras clave: Juventud; Trabajo; Programa joven aprendiz; Psicología histórico-cultural.

Lista de Figuras

Figura 1 - Gráfico com a Evolução das publicações sobre juventude entre os anos de 2001 a 2011	143
Figura 2 - Distribuição das publicações sobre juventude a partir das áreas das revistas	144
Figura 3 - Conjuntos de temas e Classes obtidos por meio da CHD do ALCESTE para aprendizes egressos.....	173
Figura 4 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente - Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz	177
Figura 5 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente - Dimensões da Atividade no Programa.....	196
Figura 6 - Dendograma – Avaliação da participação no Programa.....	217
Figura 7 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente - Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática	230
Figura 8 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente – Inserção Profissional	242
Figura 9 - Conjuntos de temas e Classes obtidos por meio da CHD do ALCESTE para gerentes.....	266
Figura 10 - Dendograma – Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz nas Empresas	270
Figura 11 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente – Avaliação do Programa pelos gerentes.....	288
Figura 12 - Descrição das variáveis das linhas de comando dos aprendizes egressos .	355
Figura 13 - Descrição das variáveis das linhas de comando dos gerentes	356

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição das temáticas relacionadas à juventude	147
Tabela 2 - Distribuição do total de aprendizes e empresas vinculadas ao programa por instituição formadora, no primeiro semestre de 2011	159

Lista de Siglas

AFC - Análise Fatorial de Correspondência
ALCESTE - Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto
CAGED – Cadastro Geral de empregados e desempregados
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CENDAC - Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CIEE - Centro de Integração Empresa- Escola
CHD - Classificação Hierárquica Descendente
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude
DACTI - Divisão de Apoio no Combate ao Trabalho Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
HULW - Hospital Universitário Lauro Wanderley
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
NUPEDIA - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento da Infância e Adolescência
ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIJ - Organização Ibero-americana da Juventude
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONG - Organização não governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC - Programa Nacional de acesso ao ensino técnico

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SRTE/PB - Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do Estado da Paraíba

UCE - Unidade de Contexto Elementar

UCI - Unidade de Contexto Inicial

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - Da juventude rebelde às juventudes protagonistas: A construção de um conceito.....	30
1.1. Mudanças e indefinições no conceito de juventude.....	31
1.2. Desenvolvimento dos Direitos da Juventude.....	49
1.3. Juventude como interesse das Políticas Públicas e sociais.....	53
CAPÍTULO 2 - Tecendo as relações entre Juventudes, Formação e Trabalho.....	68
2.1. Juventude e Trabalho.....	69
2.2. Trabalho e Formação Profissional.....	72
2.3. Programa Jovem Aprendiz.....	84
CAPÍTULO 3 - Tomando as Ferramentas Teóricas: A Psicologia Histórico-Cultural. 91	
3.1. Contexto Histórico da Psicologia na época.....	95
3.2. A proposta de uma nova Psicologia.....	101
3.3. Significado e Sentido.....	105
3.4. Subjetividade.....	112
CAPÍTULO 4 - Método.....	117
4.1. Demarcando Posturas Metodológicas.....	118
4.2. Estudo I – Análise de publicações científicas sobre Juventude e Políticas Públicas de Juventude.....	122
4.3. Estudo II – Pesquisa Documental.....	123
4.4. Estudo III – Pesquisa junto a aprendizes egressos e gerentes.....	125
CAPÍTULO 5 - O retrato da juventude, das políticas públicas e do programa jovem aprendiz.....	141
5.1. Juventude e Políticas Públicas sob a ótica da produção acadêmica.....	142
5.1.1. Áreas temáticas e evolução das publicações sobre juventude.....	143
5.1.2. Concepções e Temáticas sobre juventude.....	147
5.1.3. Políticas Públicas: para os jovens?.....	154

5.2. Mapeamento do Programa e dos cursos ministrados pelas Instituições formadoras	156
CAPÍTULO 6 - Significados e Sentidos da formação e inserção para aprendizes egressos.....	168
6.1. Caracterização dos Jovens	169
6.2. Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz	173
6.3. Atividade do aprendiz na empresa.....	191
6.4. Avaliação da participação no Programa	216
6.5. Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática.....	227
6.6. Inserção Profissional.....	238
6.7. Significados e Sentidos da Formação e da Inserção para aprendizes egressos, à luz da Perspectiva Histórico-Cultural	248
CAPÍTULO 7 - Significados e Sentidos da formação e inserção para gerentes	263
7.1. Caracterização dos gerentes e das empresas participantes	264
7.2. Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz nas Empresas	266
7.3. Avaliação do Programa pelos gerentes	287
7.4. Significados e Sentidos da Formação e da Inserção para gerentes, à luz da Perspectiva Histórico-Cultural.....	306
Considerações finais	312
Referências	325

INTRODUÇÃO

Compreender o trabalho humano em seus diversos significados e manifestações tem sido uma problemática que sempre guiou a inserção profissional e acadêmica desta pesquisadora. Desse modo, a importância e a centralidade do Trabalho para a vida das pessoas, assim como seu papel na constituição da subjetividade e no acesso à cidadania, constituem-se como base para o desenvolvimento deste trabalho.

O enfoque centra-se a partir de uma lacuna verificada na formação acadêmica, que até então tinha sido voltada para a compreensão do Trabalho de adultos, a partir da perspectiva da Saúde do Trabalhador e das implicações que a reestruturação no Mundo do Trabalho e as Novas Formas de Gestão têm tido sobre a saúde e subjetividade desses atores sociais. No decurso do Mestrado, observou-se que os gerentes de banco, participantes do estudo da dissertação desta autora, destacaram a necessidade contínua de formação profissional e os inúmeros cursos que eram promovidos pelas organizações, ressaltando, contudo, a insuficiência desses cursos formais tanto no sentido de ‘dar conta’ das variabilidades impostas pela atividade de trabalho; quanto no que se refere à empregabilidade; visto que, segundo os gerentes, a realização dos cursos não era garantia da manutenção de seu emprego (Máximo, 2009).

Partindo da realidade desses gerentes, que mesmo já estando inseridos no Mercado de Trabalho e possuindo um alto nível de escolarização, ainda pontuavam a dificuldade em manter a sua colocação profissional diante das incertezas do mundo do trabalho, surgiu a problemática deste estudo. Se dentre os gerentes as dificuldades de inserção e manutenção do emprego têm sido tantas, como será o processo de ingresso no Mercado de Trabalho para os Jovens profissionais?

Estudar a juventude em sua relação com o trabalho foi uma escolha marcada pelas concepções teórico-metodológicas da autora, que considera a atividade de trabalho como categoria de destaque no processo de construção da identidade e posicionamento enquanto cidadão, sendo elemento estruturante tanto psíquica quanto socialmente; bem

como a compreensão da subjetividade enquanto conceito social (Borges, 2006; Dejours, 1994; Lhuillier, 2002; Schwartz & Durive, 2007). Como afirmam Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009) homem e mundo não existem de forma isolada, ao contrário, estão contidos um no outro, em permanente relação constitutiva. Por isso, faremos uso da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que Vigotski¹ (2007) nos dá elementos para que compreendamos a relação dialética entre sujeito e a cultura. Assim, para se compreender a juventude é necessário relacioná-la às suas várias inserções sócio-históricas, grupos de referência e exigências sociais, que permeiam esta fase da vida.

Diversas pesquisas empreendidas no Brasil (Arend & Reis, 2009; Frigotto, 2008; Leite, 2008; Pochmann, 2000; Sposati, 2008; Wickert, 2006), identificam o trabalho como experiência obrigatória na juventude, ora representado pela busca de autonomia ou realização pessoal, ora pela necessidade financeira ou ainda sobrevivência, sendo considerado um dos marcos na transição da juventude para a idade adulta.

Verifica-se que a relação com o mundo do trabalho é heterogênea, e que a juventude também o é. O intuito, portanto, é de compreender a inserção dessas juventudes no Mercado de Trabalho. Quais as dificuldades que os jovens enfrentam nesse processo? Como funcionam as Políticas Públicas voltadas para esses cidadãos? As Políticas de Formação e Inserção profissionais estão alcançando seus objetivos de prepará-los para o trabalho e inseri-los em formas de trabalho não precarizadas? Como essas políticas se inserem na relação capital- trabalho? Como o Estado tem atuado nesse processo? E principalmente, como os gerentes e as empresas concebem a questão da formação e da inserção do jovem no mercado? Todas essas perguntas são norteadoras do objeto de estudo proposto nesta Tese.

¹ Dadas as variações na escrita do nome do autor, será utilizada esta grafia quando a autora estiver se referindo a ele. Quando nas citações, será mantida a grafia sugerida pela publicação utilizada.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar [PNAD] de 2009 confirmam a importância de se estudar a relação entre juventude e trabalho. Os índices demonstram que o Brasil tem hoje uma população de mais de 34 milhões de adolescentes entre 15 e 24 anos, índice que corresponde a aproximadamente 18,5% da população total. Porém, quando se amplia essa faixa para o intervalo de 15 a 29 anos, conforme a definição da nova política nacional para a juventude esta população sobe para 50,5 milhões, ou 26% do total da população nacional.

Na Paraíba, os jovens com idades entre 15 e 24 anos, representam 20,9% do total de habitantes desse Estado. Os dados ainda destacam que, na Paraíba, do total de trabalhadores, com 10 anos ou mais de idade, que trabalhavam com carteira assinada, 19% eram jovens de 15 a 24 anos. Enquanto que, do total de trabalhadores sem carteira assinada, 32,5% eram jovens, na mesma faixa etária. Do total de pessoal ocupado sem remuneração, 39,7% eram jovens. Ou seja, os adolescentes e jovens estão situados dentre as formas mais precarizadas de trabalho: sem carteira assinada e até mesmo, sem remuneração.

Verifica-se, que, não só na Paraíba, mas em todo país, os índices de desempregados ou inseridos em formas precárias de trabalho (terceirizações, trabalhos temporários, sem carteira assinada, ou mesmo sem remuneração), é bem maior dentre os jovens que entre os adultos (Andrade, 2008). Acrescido a essa difícil realidade, ainda verifica-se o acesso limitado à possibilidade de qualificação profissional para os Jovens situados nas classes sócio-economicamente inferiores. A esse respeito, Pochmann (2000) constatou que o desemprego dos jovens de renda elevada é, estatisticamente, muito menor que o desemprego dos jovens de baixa renda.

Novaes (2007) vai mais além quando afirma que atualmente, jovens de todas as classes e situações sociais expressam inseguranças e angústias ao falar das expectativas em relação ao trabalho, no presente e no futuro. Eles vivenciam, de modo sofrido e

dramático, o que alguns estudiosos têm chamado de “medo de sobrar”. De acordo com relatório da UNESCO (2004), são os jovens – talvez mais do que qualquer outro grupo populacional – que enfrentam as maiores incertezas e os riscos advindos do processo de globalização.

No campo da Ciência, verifica-se atualmente um grande número de publicações sobre a juventude, o que mostra que esta temática tem emergido como foco de interesse não apenas para a Psicologia, mas também para a Sociologia, Filosofia, Antropologia, Economia, Administração, Ciências da Saúde, bem como em revistas inter e multidisciplinares. Por meio de Levantamento Bibliográfico realizado no Scielo, em busca por assunto pela palavra juventude, foram encontrados 119 artigos em julho de 2011. Em busca no portal periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), também por assunto, quando se incluiu a palavra juventude, emergiram 480 registros, sendo que 57 destes de livre acesso, sendo os mesmos das bases Directory of Open Access Journals e do Scielo.org. Em busca similar realizada no *Scholar Google*, utilizando a palavra juventude sem especificações para a busca, obteve-se 79.500 registros; e quando a busca foi refinada solicitando-se os artigos entre os anos de 2000 e 2011 e com a palavra juventude presente no título, obteve-se 1.390 resultados.

Em levantamento geral realizado acerca das temáticas presentes nas publicações sobre juventude, pôde-se destacar: movimentos sociais, política, envelhecimento, religião, modernidade, diversidade, riscos, cultura, consumo, fases da vida, pobreza e cidadania, gênero, gravidez, sexualidade, violência, preconceito racial, música, infração, drogas, deficiência e direitos humanos.

Observou-se também que apenas muito recentemente, por volta do ano de 2004, é que começam a surgir artigos em Psicologia que se ocupam da compreensão da juventude. Destacando-se ainda assim, a confusão conceitual entre a adolescência e a

juventude e a reprodução dos estereótipos da juventude como período de rebeldia, de irresponsabilidade, e de instabilidade. Desse modo, a Psicologia, e até mesmo a Psicologia Social, permanece, em grande parte atrelada à concepção de adolescência como fase da vida, como um fenômeno individual e até mesmo fisiológico, negligenciando o lugar das discussões sobre a juventude enquanto condição social.

Na busca refinada por Juventude e Políticas Públicas, emergiram 8 artigos no portal do Scielo, 20 no portal periódicos CAPES e 93 registros no *Google Scholar*, seguindo os mesmos padrões definidos anteriormente. Com relação à busca de palavras-chave associando juventude a trabalho, foram encontrados, respectivamente, 9, 54 e 72 registros. E a busca por juventude e formação profissional, resultou em nenhum artigo na base do Scielo; 3 para a base do periódicos CAPES e 2 para a base de pesquisa do *Google scholar*.

Posteriormente, nesta Tese, no capítulo 5, são apresentados os resultados e discussão em torno da pesquisa bibliográfica realizada no Scielo, que traz questões interessantes para se pensar acerca das concepções de juventude e o que tem sido produzido em torno desta temática. A escolha para uma análise detalhada dos artigos do Scielo deu-se em decorrência de este ser um portal de livre acessibilidade não só à comunidade científica, mas também à sociedade em geral, o que nos dá a possibilidade de vislumbrar o que tem sido veiculado em termos de juventude e políticas a um público mais amplo.

Vê-se que os estudos acerca da importância do trabalho para os jovens e do ingresso desses jovens no mundo do trabalho também estão em evidência, especialmente em decorrência das profundas transformações pelas quais passou o mundo do trabalho, em decorrência das adequações ao novo modelo capitalista e neoliberalista, a partir do final do século XX, que trouxeram um contexto de desempregos, informalidade, precarização e instabilidade; atingindo diretamente a

população jovem e dificultando ainda mais o ingresso no mundo do trabalho (Andrade, 2008; Castro & Aquino, 2008; Leite, 2008; Pochmann, 2000; Sposito, 2008).

A escolha pelo Programa Jovem Aprendiz como campo de estudo para esta Tese, deu-se em decorrência da crescente importância que este têm assumido no cenário paraibano, e de várias pesquisas sobre o mesmo que já foram desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mais especificamente os feitos por Macedo (2006) e Silva (2006), sobre o Programa da Aprendizagem realizado no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Santos (2006), sobre o Programa Jovem Aprendiz do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Dias (2006) acerca do Programa desenvolvido pela Pia Sociedade Mazza, na ONG Beira da Linha; e Pessoa (2009) sobre a Formação e Expectativa dos jovens aprendizes no Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

Os resultados dessas pesquisas mostraram a necessidade de se compreender o Programa de Formação e a inserção do jovem no mercado a partir da perspectiva de outros atores sociais também envolvidos nesse processo, incluindo, além da visão dos aprendizes, a dos gerentes de empresas que participam do programa ou que contratam formalmente os aprendizes.

Outro aspecto é que, observando as publicações sobre as Políticas Públicas de trabalho e inserção do jovem no mercado, e sobre a formação, verificou-se que inúmeras questões já foram levantadas por trabalhos anteriores no que se refere aos cursos de formação; adequação do trabalho ao nível de desenvolvimento físico, psicológico e social; finalidades do programa, entre outros aspectos. Contudo, a inserção dos jovens egressos da formação no Mercado de Trabalho não tem sido suficientemente analisada.

É importante compreender a visão dos gerentes com relação a esta Política Pública e à contratação destes jovens e adolescentes, visto que, de acordo com Silva (2006), a implementação dos programas de aprendizagem no estado da Paraíba, em cumprimento à legislação da aprendizagem (Lei 10.097/2000), tem-se dado de forma lenta, em parte por causa das instituições ministradoras dos cursos que não conseguem suprir a demanda, mas também em virtude da postura das próprias empresas que, apesar de serem obrigadas pela lei a possuírem um número de aprendizes calculado a partir da quantidade de funcionários, nutrem algumas resistências em realizar essas contratações.

Apenas os municípios de João Pessoa e Campina Grande, e mais recentemente Patos, possuem os cursos de aprendizagem, os quais são desenvolvidos pelo SENAC, SENAI, entidades sem fins lucrativos tais como o CIEE, e as ONGs (Organizações não governamentais): Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente (CENDAC) e Sociedade Pia Nicolla Mazza, também conhecida como Beira da Linha.

Outro dado destacado por Silva (2006) é que se registrava, em 2006, um número de 415 adolescentes participantes do Programa, ficando muito abaixo do potencial de aprendizes estimado para o Estado da Paraíba, que seria de 6.725 (seis mil setecentos e vinte e cinco), de acordo com avaliação feita pela Divisão de Apoio no Combate ao Trabalho Infantil – DACTI do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Dados disponíveis no site do SENAC – Paraíba (<http://www.pb.senac.br/>), apontam que em 2009 existiam 280 alunos que compunham o Programa Jovem Aprendiz nesta instituição, em 65 empresas parceiras nas áreas de comércio e serviços. Desses, 19 foram efetivados como funcionários. Apesar de serem dados de apenas uma das instituições que ministram os cursos de formação aos aprendizes, os dados mostram que o potencial ainda encontra-se abaixo do esperado, principalmente no que se refere às contratações, que não chegam a 10% do total dos aprendizes egressos.

É nessa lacuna que se inscreve este estudo. Nesse sentido, surgem algumas questões como norteadoras desta pesquisa. O Programa tem como objetivo profissionalizar os adolescentes e jovens para o Mercado e inseri-los enquanto trabalhadores, mas será que o programa realmente cumpre o papel de inserir? Quais as atividades de trabalho, formais ou informais, desempenhadas pelos jovens egressos atualmente? Será que o fato de ter participado do Programa é diferencial na escolha dos gerentes para a contratação? Em decorrência dos altos índices de desemprego apontados anteriormente na faixa etária atendida pelo programa, levanta-se a hipótese de que, talvez, o ingresso no Mercado não esteja acontecendo.

Em virtude da necessidade em se investigar o Programa Jovem Aprendiz a partir dos vários atores (gerentes e aprendizes) enfocando a efetividade no ingresso do jovem ao mercado formal; e da importância de se compreender a concepção das empresas sobre o Programa da Aprendizagem, esta investigação busca fomentar uma discussão entre pesquisadores, juventudes, gestores de Políticas Públicas, profissionais que lidam com a juventude, e empresários, tanto no sentido de se compreender o mundo vivido pelos jovens, quanto no de possibilitar elementos para reflexão acerca das Políticas Públicas voltadas para tal população.

Considerando os aspectos percorridos até então, esta Tese tem por Objetivo Geral: Analisar o Significado da Formação e Inserção no Mercado de Trabalho para aprendizes egressos e gerentes do Programa de Aprendizagem.

Como objetivos específicos, temos:

1. Fazer um levantamento acerca dos significados atribuídos à juventude e às Políticas Públicas de juventude nas produções acadêmicas;
2. Fazer um mapeamento do Programa Jovem Aprendiz na cidade de João Pessoa a partir dos dados das Instituições Formadoras e da SRTE/PB;
3. Investigar o sentido da adesão das empresas ao programa da Aprendizagem;

4. Identificar junto aos aprendizes egressos se a participação deles no Programa garantiu a formação e a inserção no mercado de trabalho;
5. Delinear as atividades de trabalho desempenhadas atualmente por aprendizes egressos do Programa;
6. Investigar a relação do exercício profissional atual do egresso com a formação realizada no Programa;
7. Investigar as empresas participantes do programa acerca dos motivos para efetivar ou não aprendizes egressos;
8. Identificar junto aos aprendizes egressos os motivos de sua contratação por empresas participantes ou não do Programa.

Esta Tese apresenta-se organizada em sete capítulos. O primeiro deles, denominado *Da juventude rebelde às juventudes protagonistas: a construção de um conceito*, volta-se ao aprofundamento sobre as várias concepções de juventude que se desenvolvem ao longo da história. Nele também busca-se estabelecer as relações entre essas distintas juventudes, os direitos desses cidadãos e a relação entre a juventude e as Políticas Públicas, que também possui uma trajetória diretamente relacionada à perspectiva que a Ciência e a própria sociedade nutrem acerca dos jovens. Pode-se observar que até os dias atuais, muitas das Políticas ainda partem do pressuposto do jovem como perigoso, como violento ou mesmo vulnerável. Nesse sentido, as ações e programas públicos são desenvolvidos no sentido de controlar esses jovens, principalmente os pobres, que perturbam a paz social. E o trabalho sobressai como antídoto à marginalidade.

As relações entre as juventudes, a formação e o trabalho que são contempladas no *capítulo dois*. Nele, busca-se realizar uma análise da importância que o trabalho tem para o jovem no sentido de gerador de autonomia, maior aceitação social e segundo

alguns autores, como marco na passagem da juventude para a idade adulta. A formação profissional e mais especificamente, o Programa Jovem Aprendiz, também são objeto de discussão nesta seção.

Posteriormente, o capítulo três, denominado *Tomando as ferramentas teóricas*, contempla o alicerce teórico sobre o qual se constrói a pesquisa e as análises desta Tese. Nele são apresentadas as categorias teóricas Significado, Sentido e Subjetividade, na perspectiva vigostkiana.

O *capítulo quatro* é destinado ao Método, no qual explicita-se os instrumentos, procedimentos e métodos de análise de cada um dos três estudos realizados na Tese. O primeiro deles foi a realização de uma análise de artigos acadêmicos publicados no Scielo com o intuito de fazer um levantamento acerca dos significados atribuídos à juventude e às Políticas Públicas de juventude nessas publicações. O segundo estudo consistiu em uma Pesquisa Documental junto às Instituições Formadoras e SRTE/ PB, com o objetivo de fazer um mapeamento do Programa Jovem Aprendiz na cidade de João Pessoa. O terceiro estudo foi uma pesquisa junto a aprendizes egressos do Programa e Gerentes de empresas que participam do mesmo, objetivando acessar os sentidos e significados desses sujeitos sobre a formação e a inserção profissional. Cada um desses estudos contou com seus próprios instrumentos e procedimentos de coleta e de análise, o que está disposto no capítulo em questão.

Os capítulos cinco, seis e sete são dedicados às análises e discussões em torno dos resultados de cada um dos estudos. Sendo o *capítulo cinco* voltado para o primeiro e segundo estudos. O *capítulo seis* destinado às análises dos dados obtidos a partir dos aprendizes egressos e o *capítulo sete* às análises das falas dos gerentes. Posteriormente, são apresentadas algumas reflexões da autora relacionando os resultados obtidos aos objetivos da pesquisa, nas considerações finais. E por fim são apresentadas as referências utilizadas para efeito desta Tese.

CAPÍTULO 1
Da juventude rebelde às juventudes
protagonistas: A construção de um
conceito

1.1. Mudanças e indefinições no conceito de juventude

A categoria conceitual juventude tem sido alvo de inúmeros debates teóricos ao longo da história. Bastos e Carrano (2004) afirmam que jovem e juventude têm sido categorias sociais exaustivamente estudadas e constantemente redefinidas. As transformações em torno dessas palavras começam por um período em que não existia sequer a fase da adolescência ou juventude demarcada, sendo valorizados os comportamentos de antecipação da vida adulta (Pais, 2009); passam pela concepção de juventude como um período de transição, muito bem delimitado, que contempla o cumprimento de critérios específicos (fisiológicos, psicológicos e sociais) para se alcançar o patamar de adulto (Camarano, Kanso & Mello, 2006; Morais, 2008); por características e atitudes, tais como criatividade e rebeldia (Novaes, 2006); como período de vulnerabilidade a condições de agravo à saúde e de perigo à ordem social – drogas, gravidez precoce, violência (Berquó, 1999; Morais, 2008); por um duplo papel social: o de “motor” de mudanças na sociedade e o de desagregação de valores e estruturas tradicionais (Abramo, 1997; Cardoso & Sampaio, 1995); até as mais recentes concepções que acreditam não mais em uma juventude, mas em juventudes, devido à heterogeneidade que circunda estes sujeitos e seus meios (Dayrell, 2003; UNESCO, 2004; OIT, 2004).

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) definiu a juventude, pela primeira vez, em 1985 para o Ano Internacional da juventude. O estabelecimento de uma concepção em torno dos jovens era emergente, em virtude da necessidade de acompanhamento adequado no setor da juventude. Por isso, a Assembléia, para fins estatísticos, definiu como jovens as pessoas entre os 15 e 24 anos, sem prejuízo de outras definições de Estados Membros, até o ano de 2000, ano no qual

o coorte foi reiterado. No entanto, com o início do século XXI, além da definição etária, a ONU acrescentou que, o sentido do termo juventude variava em diferentes sociedades de todo o mundo e que as definições de juventude mudavam continuamente como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, económicas e socioculturais (ONU, 2000).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em relatório publicado por Constanzi, Andrade & Prado (2008), afirmam que a temática da juventude e das características que orientam a definição de “jovem” são complexas. Porém, em função da necessidade de estabelecer algum padrão de juventude, adota-se, a faixa etária de 15 a 24 anos, tradicionalmente empregada pelas Nações Unidas. O coorte é adotado a partir do que seria a faixa de transição do adolescente para o adulto. No entanto, os autores destacam que a juventude não deve ser vista meramente como um período de transição para a vida adulta ou como o intervalo de tempo entre a adolescência e a idade adulta, ou, ainda, como o modo pelo qual os jovens deixam de ser jovens para se tornarem adultos. Apesar de adotarem uma faixa etária para delimitar ações e políticas destinadas a esse grupo, eles acreditam que a juventude deve ser vista como tendo importância em si e não apenas como uma passagem.

Apesar da evidência da temática da juventude, a Constituição da República Federativa do Brasil apenas reconhece a juventude no ano de 2010, quando, através da emenda constitucional nº 65, de 13 de julho desse ano, altera o Capítulo VII, do Título VIII da Constituição Federal, que passa a denominar-se "Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso". E estabelece, no artigo 227, a absoluta prioridade da efetivação dos direitos da criança, do adolescente e do jovem. A atual política nacional para a juventude define a faixa etária para sua atuação como sendo dos 15 aos 29 anos (Constituição Federal, 1989).

Lopes et al. (2008) conceituam juventude a partir da perspectiva da Organização Mundial de Saúde (OMS), também dando destaque à questão etária. Para ambos trabalha-se com o conceito de juventude enquanto faixa etária que a compõe, ou seja, os indivíduos entre 15 e 24 anos. Assim, engloba-se nesse conceito, apenas parte do período da adolescência que é definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como sendo de 12 a 18 anos; e por isso, na faixa dos jovens, seriam enquadrados jovens e adolescentes.

Corti e Souza (2005) também se utilizam da definição da OMS, considerando que essa fase, dos 15 aos 24 anos, seria representada pelo vínculo entre indivíduos de uma mesma geração que forma um segmento social específico. Contudo, os autores afirmam que tal definição só se justifica por tornar possível a produção de pesquisas e a construção de Políticas Públicas destinadas a esse segmento, não sendo capaz de apreender o completo significado da juventude dentro de um contexto sócio-histórico específico.

Andrade (2008) traz a definição de juventude ampliada em relação à proposta pela OMS. A autora caracteriza juventude como sendo a população situada na faixa etária de 15 a 29 anos, a partir da definição utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD); e subdivide o grupo em três: jovens adolescentes (15 a 17 anos); jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens-adultos (25 a 29 anos).

Contudo, a autora destaca que a adoção do recorte etário de 15 a 29 anos no âmbito das Políticas Públicas é bastante recente. Tal modificação surge devido à necessidade de ampliação desta faixa para os 29 anos; em virtude da maior expectativa de vida para a população em geral, e da maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das transformações no mundo do trabalho. Ressalta, porém, que esta definição etária não passa de um arbitrário cultural que tem pautado as ações

governamentais voltadas à juventude do país. Nesse sentido, admite que a definição de juventude tem se complexificado com o passar dos anos.

Ainda que a delimitação por faixa etária tenha se estabelecido para fins de definição de Políticas Públicas, legislação e pesquisa, não é possível descrever com exatidão quem estaria dentro ou fora da categoria juventude. Deste modo, não se pode considerar “juventude” como sendo uma categoria estática, mas sim, em permanente construção social e histórica, que varia no tempo, de uma cultura para outra, e até mesmo no interior de uma mesma sociedade (Andrade, 2008).

Vale e Salles (2007) também admitem que a juventude não pode ser pensada apenas a partir de uma recorte etário, ou tomando-se como base critérios rigorosamente biológicos, e enfocam a multiplicidade de significados que esta categoria conceitual já teve nos diversos períodos históricos e em diferentes sociedades. As autoras refletem que em sua origem, o conceito de juventude representava predominantemente as classes mais favorecidas, referindo-se aos filhos da nobreza, dos senhores feudais e da burguesia.

Esta visão é compartilhada por Corti e Souza (2005) que, além da questão da nobreza, ainda destacam o caráter masculino que predominou muito tempo no conceito, em virtude da associação do termo juventude ao serviço militar obrigatório. Afinal, durante um longo período, a escola, assim como o serviço militar, foi freqüentada apenas pelos homens, o que indica que a condição juvenil no período moderno foi primeiramente experimentada por eles e só depois pelas mulheres, a exemplo do que parece ter ocorrido na Idade Antiga e Média.

No início do século XX, e mais reconhecidamente entre as duas Grandes Guerras, a juventude começa a adquirir visibilidade pelos seus dotes físicos. A grande expansão das Indústrias e a necessidade de um trabalhador que seja forte e que se encaixe nos perfis necessários à intensa produtividade da época, faz com que haja uma

preocupação por parte da ideologia dominante, no sentido de se assegurar uma força de trabalho produtiva, livre de ‘prazeres fáceis’ e ‘degradantes’. Emerge assim, a representação de uma ‘juventude sã’, que se perfilou na ideologia dos regimes totalitários da Europa da primeira metade do século XX (Pais, 2009).

Segundo Machado (2009) e Abramo (1997), os jovens só adquirem maior evidência, tanto por parte do Governo quanto dos estudos científicos, quando passam a representar uma ameaça de ruptura à ordem social. Apenas na década de 60, principalmente em virtude dos movimentos estudantis que perturbavam a ordem estabelecida pelo Regime Militar, é que a condição juvenil passa a compor as reflexões sociológicas do Brasil. Nesse contexto, a juventude era interpretada como um segmento questionador, capaz de provocar rupturas e inovações na sociedade (Foracchi Fausto & Quiroga, 2000; Foracchi, 1965/ 1972; Vale & Salles, 2007).

Na década de 70, os jovens começam a ser vistos como sendo o cerne do problema do esgotamento do desenvolvimento industrial, tendo como foco os problemas de inserção profissional e a crise do emprego. Kerbauy (2005) afirma que a imagem da juventude ativa dos anos 60 e 70 foi apontada como modelo ideal de participação jovem transformadora, idealista, inovadora e utópica.

Esta visão vai se contrapor à imagem estereotipada dos jovens dos anos 80, classificados como geração individualista, consumista, conservadora, indiferente e apática. Nesse cenário emergem questões diversas, dentre elas a crise da mobilização estudantil; a escalada da violência juvenil e o problema das gangues (Abramo, 1994; Machado, 2009; Sposito, 1997). A juventude era considerada como categoria propícia para sinalizar os problemas da contemporaneidade, surgindo, então, as medidas educativas e de controle, com o intuito de enquadrar esses jovens tidos como ‘problemáticos’, ‘violentos’ ou ‘questionadores’ demais.

Kerbaux (2005) descreve que com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, passou-se a considerar crianças e adolescentes como cidadãos em desenvolvimento, ancorados numa concepção plena de direitos. No entanto, a juventude não surge, nesse contexto, como protagonista com identidade própria, uma vez que parece haver um reforço da imagem do jovem como um problema, especialmente em questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, à “drogadição”, à saúde e ao desemprego. Em virtude dessa percepção social acerca dos jovens, as ações públicas voltadas a esse grupo ainda se davam no sentido de minimizar as ameaças da juventude para com a sociedade.

No contexto da América Latina, os focos de atenção tradicionalmente predominantes nos estudos sobre juventudes tiveram como eixo considerações demográficas, biológicas e psicológicas. Pensando o psicológico, não a partir de uma concepção sócio-histórico, como a que nos propomos neste trabalho, mas dentro de visões esteretipadas, que buscavam compreender as rebeldias e os desvios do grupo juvenil. As análises só alcançaram o nível dos enfoques psicossocial, sociológico e político nas duas últimas décadas, onde vêm sendo investigados de forma crescente, outras contribuições provenientes de perspectivas culturais e antropológicas para as concepções de juventude.

Kerbaux (2005) reflete que “o imaginário social continua associando a juventude à transgressão, à curiosidade, às buscas fora dos referenciais de normalidade, sem atentar para a tentativa angustiada dos jovens de serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem” (p. 196).

Foucault (1971/ 1999) concebe que esse enquadramento possibilitava o ordenamento dos costumes e comportamentos sociais, havendo uma cristalização social das idades da vida como elemento da consciência moderna e de um aparelho de poder renovado, fixado no Estado. Assim, a definição das fases da vida em termos de

comportamentos aceitáveis e de faixas etárias atenderia mais a critérios administrativos do que culturais, criando um modelo do que seria a juventude e que, em parte, persiste até hoje no senso comum e ainda em muitas pesquisas científicas.

Opondo-se também à modelização do comportamento juvenil, Dayrell (2003) afirma que a juventude é uma categoria definida histórica e socialmente, portanto não possui caráter universal, homogêneo ou estável. Nesse sentido, mesmo que o recorte etário seja considerado como delimitação inicial da definição de juventude, essa delimitação não pode ser considerada somente a partir de sua dimensão biológica, pois são diversos os fatores sociais que definem a entrada na vida adulta.

Pais (2009) destaca que, no que diz respeito à juventude é certo que continuam a ser valorizados determinados marcadores de passagem para a chamada idade adulta, como é o caso da obtenção de um emprego, do casamento ou do nascimento do primeiro filho. Nesse contexto, a juventude conjuga ao mesmo tempo as mudanças físicas, de maturação biológica; as mudanças afetivas, de referenciais relacionais, sociais e culturais; e as imposições de comportamento adequado ao futuro adulto, que precisa se adaptar às transformações do mundo, interior e exterior, tais como cumprimento do ensino regular obrigatório, emprego, casamento e filhos. De acordo com Sposito (1997), pode-se considerar como fenômenos que marcam a entrada do jovem na vida adulta: a separação da família de origem, o início da vida profissional e a formação de um casal.

Como a juventude é pensada numa perspectiva transitória, de desenvolvimento de capacidades e ajustes aos papéis adultos, a preocupação social apenas centra-se nas fissuras e nas falhas nesse desenvolvimento. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como ‘problema’, como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (Abramo, 1997).

Camarano et al. (2006) afirmam que o processo de transição para a vida adulta é visto não só como a passagem da escola para o trabalho, mas como um fenômeno mais complexo que envolve a formação escolar, a inserção profissional e a constituição de um novo núcleo familiar, que pode ocorrer via casamento, nascimento do primeiro filho ou saída da casa dos pais.

Nessa concepção, a ideia de prolongamento da juventude ou de adiamento da entrada na vida adulta advém da constatação de mudanças na ocorrência dos eventos que marcam a transição para a vida adulta. A passagem da Escola para o Trabalho, que há algumas décadas se dava de forma natural, tem se tornado cada vez mais difícil, em decorrência das novas configurações do mundo do trabalho, que submetem os jovens a trabalhos precarizados, temporários, de curta duração e informais. A juventude brasileira foi profundamente afetada pelas transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990 (novas tecnologias, precarização do trabalho e reestruturação das empresas). Os cenários mais recentes de recuperação do emprego formal e redução da informalidade não beneficiou os jovens da mesma forma que os adultos (Constanzi et al., 2008). No que se refere à saída da casa dos pais, também verifica-se um adiamento no cumprimento desta etapa.

Em decorrência das dificuldades em alcançar a independência financeira, Camarano et al. (2006) ressaltam que tem havido um aumento na média da idade para o casamento ou decisão pelo primeiro filho; e esse aumento ultrapassa, muitas vezes, o próprio limite estabelecido da transição da juventude para idade adulta. Pais (2009) demonstra que há um claro esbatimento das fronteiras que separam as diferentes gerações, de tal modo que já há referências a gerações de fronteira ou gerações sanduíche, como é o caso da que é constituída por *jovens adultos*.

Segundo o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2004), o termo “juventude” refere-se ao período do

ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. O texto ainda destaca que existe um consenso em torno da idade de início da juventude, e que para a entrada nessa fase há uma maior importância aos critérios derivados de um enfoque biológico e psicológico, no entendimento de que o desenvolvimento das funções sexuais e reprodutivas representa uma profunda transformação da dinâmica física, biológica e psicológica que diferencia o jovem da criança.

O que a UNESCO (2004) aponta nesse sentido, é que existem variações nas faixas etárias daqueles que são considerados jovens em decorrência de suas pertencas sociais. De uma perspectiva geral, são considerados jovens os sujeitos que estão no grupo de 15 a 24 anos. Contudo, no caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite pode se deslocar para baixo e incluir o grupo de 10 a 14 anos; por outro lado, em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Isto é, segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos.

Assim, existem divergências quanto ao estabelecimento do limite superior, ou seja, da idade máxima para a saída da juventude, porque as fronteiras da juventude são difusas. Há que também considerar que os jovens de hoje experimentam por um lado um processo de “adultização” acelerado, estando expostos a grandes vulnerabilidades sociais e múltiplos desafios; e por outro, um certo prolongamento da juventude em decorrência dessas vulnerabilidades, como já fora discutido anteriormente.

Ao contrário de sociedades anteriores, em que havia ritos de passagem muito bem demarcados e pontuais como símbolo desta transição, atualmente, a maioria desses ritos desapareceu, ficando a transição do jovem à idade adulta muito mais difícil de ser

determinada. Rituais como o da prestação de serviço militar, o casamento ou a inserção no mundo do trabalho, que antes eram fundamentais na aquisição do status de adulto, não existem mais com tanta clareza, tornando-se mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida.

Pais (2009) pontua ainda que na maioria das sociedades atuais há uma grande variabilidade na determinação das fronteiras entre as várias fases de vida. Portanto, embora a idade cronológica seja o principal marcador de transição de uma fase para outra, e tenha o papel de legitimar o acesso dos indivíduos a direitos e deveres político-jurídicos; ela não implica em uma colagem imediata dos indivíduos a essa nova fase que lhe é estabelecida pela faixa de idade. Ou seja, o fato de um jovem completar a idade estabelecida socialmente para tornar-se adulto, não significa que automaticamente se case, tenha filhos, e assuma um posto de trabalho.

Ao contrário, Pais (2009) traz o conceito de *yoyogeneização* da condição juvenil; ao admitir que, no caso dos jovens, tem-se assistido a uma crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta (emprego/desemprego; casamento/divórcio; abandono/retorno à escola ou família de origem). Segundo o autor, um dos traços que mais caracteriza a atual condição juvenil é a situação de impasse vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro. Eles até poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta; contudo, em virtude da precariedade, muitos deles não conseguem reunir condições de independência econômica estável.

Apreciam-se na atualidade alguns processos que contribuem para a complexificação da noção de juventude, a saber: os jovens assumem, ao mesmo tempo, papéis adultos e juvenis; o significado de juventude perde delimitações únicas com as mudanças na constituição das famílias e na participação no trabalho; e as ambiguidades na representação social dos jovens ao longo da história (UNESCO, 2004).

A maior complexidade dos padrões de transição para a vida adulta tende a diminuir drasticamente a probabilidade de uma seqüência linear, ordenada e unidirecional de eventos da infância à velhice (Camarano, 2006). Em decorrência dessa complexidade, a juventude não deve ser vista meramente como um período de transição para a vida adulta ou como o intervalo de tempo entre a adolescência e a idade adulta, ou, ainda, como o modo pelo qual os jovens deixam de ser jovens para se tornarem adultos (Constanzi et al., 2008).

A juventude, de forma geral, tem experimentado uma condição paradoxal, pois, se por um lado enfrenta as dificuldades relacionadas ao seu lugar no interior das diferentes intuições (nem criança e nem adulto), por outro, tem sua imagem legitimada pela mídia que veicula e vende um jeito de ser jovem. Foucault (1971/ 1999) destaca que o que ocorre é a internalização ideológica exercida pelos meios de comunicação de massa, que produzem uma certa forma de ser, de viver, de pensar e de sentir. Segundo ele, a estratégia atual é construir subjetividades, de forma a que estas se enquadrem no modo de vida oferecido pela sociedade. Apesar de suas ideias serem antigas, elas ainda parecem dar conta da realidade atual.

Abramo (1997) ressalta que há dois focos de abordagem da juventude que são recorrentes na atualidade: o da cultura e comportamento, no qual o foco está no consumo (de música, roupas, lazer e estilos de vida) e o dos noticiários televisivos e jornalísticos, com foco na violência e nos problemas sociais (criminalidade, exploração sexual, drogadição, etc). Nesse contexto, os dois modos de ver a juventude refletem muito mais a forma como os adultos e as instituições sociais compreendem o tema, do que propriamente as maneiras como os jovens se constituem enquanto sujeitos diante do mundo em que vivem. Kerbauy (2005) aponta que a mídia ocupa-se de reproduzir uma visão da cultura juvenil com características quase universais, heterogêneas e inconstantes.

Outro aspecto relacionado a esse padrão midiático de juventude é que, ao excluir os jovens das classes populares dos padrões culturais mais valorizados, a sociedade os coloca em um “sem lugar” no mercado de bens, somando-se a isso, os obstáculos de acesso ao reconhecimento social através da educação e do trabalho em meio a uma onda jovem demográfica.

Sposito (1997) também afirma que se os critérios estabelecidos socialmente para se caracterizar a juventude fossem tidos como exclusivos, teríamos no Brasil dois segmentos de jovens bastante distintos: o das classes populares, caracterizado pelo reino da necessidade e pelas condições precárias de sobrevivência familiar, que o impulsiona precocemente para o trabalho e a vida sexual/matrimonial; e o das classes médias e altas, caracterizado pela moratória social que retarda seu ingresso no mundo adulto, principalmente no mundo profissional.

Atualmente, de acordo com Vale e Salles (2007), a definição da juventude tem passado por dificuldades em virtude de seu caráter transitório. Afinal, delimitá-la como uma fase de transição implica em desconsiderar que todas as etapas da vida também são transitórias. Outrossim, pensar o jovem como aquele “que ainda não é”, como aquele que está em constante preparação para o futuro é ignorar o sentido e as ações de sua vida presente, tanto para a sociedade quanto para ele próprio. Desse modo, a característica mais proeminente da juventude é sua própria complexidade.

Dayrell (2003) também faz críticas às concepções tradicionais de juventude. Ele afirma que existe uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na maneira de compreender os jovens. Dentre essas imagens está a da juventude como condição transitória, como aquele que ainda não é; a visão romântica de juventude, que traz a juventude caracterizada pelo hedonismo, pela liberdade e irresponsabilidade; e, mais recentemente, a visão do jovem como reduzido apenas ao campo da cultura.

O autor vê na proposta de transitoriedade dessa fase de vida uma negação do presente vivido pelo jovem como espaço-tempo de formação, nos quais ele vivencia questões existenciais mais amplas que somente a da passagem para a vida adulta. Assim, este autor defende o período da juventude enquanto parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos.

O Estatuto da Juventude (2004) delimita a faixa etária dos jovens para 15 e 29 anos, seguindo as tendências das leis e Políticas Públicas nacionais e internacionais, contudo, vai além das tradicionais visões genéricas do jovem como irresponsável ou passivo; trazendo uma concepção deste cidadão como pessoa ativa, livre e responsável e capaz de ocupar uma posição central nos processos político e social.

Bastos e Carrano (2004) também criticam as concepções naturalizadas de juventude. As autoras apontam que a definição por parâmetros exclusivos fracassa em maior ou menor grau ao se generalizar ou naturalizar esses aspectos. E por isso, deve-se considerar juventude como um conjunto de fatores e múltiplas identidades que recortam essa categoria. Nesse sentido, as autoras reafirmam que o conceito de juventude compreende um momento do ciclo de vida e, simultaneamente, condições sociais e culturais específicas de inserção dos sujeitos na sociedade.

A Convenção Ibero-americana dos Direitos dos Jovens (2005) considera as expressões "jovem", "jovens" e "juventude" como sendo referentes a todas as pessoas, nacionais ou residentes em qualquer país Ibero-americano, na faixa etária entre os 15 e os 24 anos. Compreende também que os jovens formam um setor social com características singulares, devido a fatores psicossociais, físicos e de identidade, e que necessitam de uma atenção especial por tratar-se de um período de vida em que se forma e consolida, a personalidade, a aquisição de conhecimentos, a segurança pessoal, a auto confiança e a projeção no futuro.

Dayrell (2003) corrobora com essa compreensão da juventude como sendo um momento de mudanças, de construção de si enquanto sujeito social, mas destaca que as intensas transformações vivenciadas nessa fase vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. Assim, a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma. Machado (2009) afirma que os jovens são sujeitos sociais, constituídos histórica e culturalmente a partir da diversidade de condições sociais experienciadas. Para a autora o termo juventude encerra em si muitas representações e idealizações.

De acordo com Dayrell (2003, p. 41), a “juventude é, ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação”. Segundo o autor, se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo.

Diante da complexidade que envolve a categoria, faz-se necessário compreender o jovem enquanto sujeito social, constituído histórica e culturalmente a partir da diversidade de condições sociais, culturais, étnicas, de gênero e também geográficas que vivencia em seu cotidiano, justificando, assim, a noção de *juventudes*, consideradas em sua pluralidade, devido aos diversos modos de *ser* e *estar* no mundo (Dayrell, 2003; Guimarães, 2004; Machado, 2009; UNESCO, 2004).

Bourdieu (1978) já criticava a concepção tradicional que se tinha de juventude. Para ele a palavra juventude é um construto social e histórico, e portanto, o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo homogêneo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

A esse respeito Guimarães (2004) complementa afirmando que “jovens” e “adultos” são construções sociais dotadas de limites etários variáveis. Por isso mesmo, à visão singular da juventude como adollescere, como estado de irresponsabilidade provisória, dever-se-ia contrapor uma compreensão mais refinada da relação entre idade social e idade biológica, que entendesse os cortes etários ou geracionais como resultados, e não pressupostos ou leis deterministas de envelhecimento.

O fato de existirem diferentes juventudes não descaracteriza os jovens enquanto grupo social, por isso, os autores concordam que não se deve adotar uma visão fragmentada por tipos de jovens, em virtude de existirem elementos comuns a todos os jovens. Moraes (2008) destaca que é sempre necessário pensar a condição juvenil e os possíveis sentidos de pertencimento dos atores sociais a esta categoria denominada juventude à luz de uma contextualização histórica e social, isto porque em diferentes períodos históricos as sociedades geram formas diferentes do que é ser jovem.

Kerbaui (2005) aponta que embora a juventude seja considerada por muitos autores como uma totalidade cujo principal atributo é dado pela faixa etária na qual está circunscrita, deve-se tomá-la também como um conjunto social diversificado, para que diferentes traços e perfis da juventude surjam, relacionados ao pertencimento de classe social, à situação econômica, aos interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais, específicos.

Constanzi et al. (2008) também destacam a diversidade de juventudes existentes, principalmente no Brasil. Os autores descrevem que, a exemplo do quadro de desigualdades e heterogeneidades prevaletes no país, a situação entre os jovens também é bastante heterogênea, principalmente quando se considera o acesso a direitos, bens, serviços e trabalho; o que amplia ou restringe as suas possibilidades de acesso a um trabalho decente. São diversas juventudes, imersas em diferentes cenários.

De maneira geral, Bock (2004) destaca que, a Psicologia adotou ao longo de seu desenvolvimento, uma perspectiva naturalizante da adolescência. E fala-se aqui em adolescência e não em juventude, tendo em vista a existência de poucos estudos, em Psicologia que trazem a questão da juventude. Majoritariamente, esta ciência compreende a adolescência como ciclo de vida, considerando-a individual e inerente ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, pouco tem se debruçado sobre o estudo da juventude, por creditar à mesma um caráter sociológico e não psicológico.

A autora pontua que considerando-a uma fase natural do desenvolvimento, a Psicologia universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o processo social constitutivo e social da adolescência. Isso implicaria que todos teriam que passar por essa etapa, vivenciando-a da mesma forma, apresentando sinais de rebeldia, contradições, flutuações de humor e desenvolvimento sexual. Associando a adolescência a uma fase conturbada e difícil, a ciência Psi legitimou uma série de concepções acerca do jovem, reproduzidas pela própria sociedade, conferindo ao mesmo as qualidades de imaturo, irresponsável e instável, o que estava enraizado nas mudanças biológicas pelas quais passavam.

Pensando dessa maneira, não há espaço para reflexões em torno dos lugares sociais vivenciados pelo jovem, da sua possibilidade de protagonizar e de ser ativo na sociedade. A adolescência, da forma apresentada, não tem gênese social, pois nenhuma de suas características é constituída nas relações sociais e na cultura.

Partindo dessas lacunas nas perspectivas sobre a juventude, que permanecem, em grande parte, atreladas às noções de ciclo de vida, de faixa etária e de universalidade das características, adotou-se para esta Tese uma perspectiva de juventude que considera não apenas as características específicas em termos físicos, biológicos ou de faixa etária; mas principalmente, a compreensão de que a definição da categoria

juventude é construída socialmente, e por isso, cada momento histórico-cultural traz consigo ênfases ou aspectos diferenciados a esses sujeitos.

Desse modo, a Psicologia Sócio-Histórica se propõe a superar a concepção naturalizante do ser humano no campo da Psicologia, o que torna possível a compreensão do psiquismo humano como algo que se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais. (Bock, 2004).

Compreende-se, então, que a juventude é uma construção social, e por isso, o jovem pode se apresentar de forma diversa em um mesmo lugar sócio-histórico, variados por sua origem social, regional, étnica, ou mesmo por sua condição de gênero ou seu capital escolar. Sendo necessário pensar não em uma juventude, mas em juventudes. Essas juventudes não podem ser consideradas como algo natural. De tal maneira que mesmo as especificidades desses sujeitos no que se referem ao fisiológico, precisam ser consideradas e compreendidas a partir da significação social dessas transformações.

Bock (2004) reflete que o homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. E por isso, não existiriam características universais a cada faixa etária, como a adolescência ou juventude. A autora identifica ainda que essa compreensão da Psicologia Sócio-Histórica nos permite pensar a categoria adolescência ou, em nosso caso, juventude como uma “construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens” (p. 39).

Em sua abordagem histórico-cultural, Vigotski não delimita um conceito de juventude. Contudo, ao longo de toda a sua obra, deixa clara a sua perspectiva de desenvolvimento humano. Para ele, não existe possibilidade de universalização ou

generalização do comportamento humano, tendo em vista que não se pode conceber um sujeito fora de sua história, de seu contexto e de suas relações. Assim, segundo Molon (2009), a constituição do sujeito para Vigotski, não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui a esse processo novos significados, dentre eles a individualidade como um processo e socialmente construída.

Vygotsky (1996), em seus escritos sobre a *Paidologia del adolescente*, descreve que a adolescência constitui-se a partir dos lugares sociais que o sujeito ocupa. Para ele, não existiriam funções características a todos os adolescentes, pois esses papéis dependem diretamente ao seu pertencimento de classe. O próprio Vigotski destaca que, em sua época, o fato do jovem ser da classe burguesa, operária ou camponesa definia, por exemplo, a sua vocação e a escolha de uma profissão. O que significa que existiriam diferentes formas de se vivenciar a adolescência².

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento do jovem passa pela interiorização das relações sociais, e está vinculado ao desenvolvimento histórico e social da própria humanidade. Contudo, diferentemente das perspectivas teóricas tradicionais, que trazem o jovem como alguém que precisa ser controlado, ensinado, disciplinado para que se torne um adulto produtivo, Vygotsky (1996) ressalta ao sujeito o caráter de apropriação ativa do social, convertendo o jovem de sujeito passivo que apenas reproduz as normas, para sujeito interativo, que influencia e é influenciado pelo meio.

Vigotski (2007) destaca que o mundo cultural no qual o jovem se constitui não é algo pronto, não é um sistema estático ao qual o sujeito fica submetido, mas um espaço

² Pode-se observar que, ao longo do texto, na perspectiva Vygotskiana, ora traz-se adolescência, ora juventude. Essa indiferenciação ocorre porque o próprio Vygotsky não faz uma separação nítida entre os termos. Um dos aspectos que podem explicar tal aspecto é a morte prematura, que possivelmente o impediu de avançar em alguns conceitos de sua teoria. Outra pode ser o fato de que o autor não embasava seus fundamentos a partir de aspectos biológicos, por isso, não fazia a distinção que hoje os autores utilizam majoritariamente da adolescência como ciclo vital e a juventude como condição social. Para ele, todo o percurso do desenvolvimento humano era marcado pela inserção histórico-cultural. Desse modo, utilizamos as palavras da maneira como se encontram nas traduções de seus textos.

de negociações, em que os membros da sociedade estão em constante movimento de recriação, de reinterpretação de informações, conceitos e significados. E a possibilidade do jovem interagir, de se apropriar desse meio depende de suas condições concretas de existência, que podem facilitar ou dificultar o acesso aos bens materiais, à educação, à cultura e à saúde, entre outras questões. Ou seja, a juventude é uma condição social, o que justifica as concepções anteriormente destacadas que postulam que não é suficiente falar em uma juventude como fase da vida e universal, mas sim em diferentes juventudes constituídas e constituintes de seus meios socioculturais.

Estas ideias são importantes para nossas reflexões porque não supõem um desenvolvimento natural, do qual a juventude é mera consequência. Além do mais chama atenção para a diversidade de juventudes, visto que são construídas pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo, considerando-se que as diferenças sociais são produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

1.2. Desenvolvimento dos Direitos da Juventude

Desde 1990, com a publicação do ECA, passou-se a considerar crianças e adolescentes como cidadãos em desenvolvimento, ancorados numa concepção plena de direitos. Contudo, para Kerbauy (2005), a juventude não surge, nesse contexto, como protagonista, uma vez que há um reforço da imagem do jovem como problema social, relacionando a juventude à violência, ao crime, à exploração sexual, à “drogadição”, à saúde e ao desemprego.

Apesar dos avanços em termos da discussão conceitual em torno do jovem, bem como acerca dos direitos e deveres relacionados à Criança e ao Adolescente, que

culminou com a publicação do ECA, uma parcela significativa dos jovens, que não se enquadra na faixa etária proposta pela lei (até 18 anos de idade), ficava fora das discussões político-sociais em virtude de serem considerados em fase de transição para a vida adulta. Nesse sentido, a evolução alcançada com o ECA para crianças e adolescentes não se deu de forma proporcional com relação à juventude, que continuou sendo vista como um problema.

Sposito (2008) corrobora com Kerbauy (2005) quando ressalta que o movimento em torno dos direitos da infância e da adolescência “deixou na sombra como sujeitos de direitos os jovens que atingem a maioridade legal” (p. 65). Sendo assim, os temas voltados à juventude ainda tinham o jovem como fonte de problemas sociais e atuavam sobre as temáticas de saúde, violência e desemprego.

Os jovens só passaram a chamar a atenção da sociedade como vítimas ou protagonistas de problemas sociais, reforçando o imaginário social e representação da juventude como problema. Só mais recentemente, principalmente a partir dos anos 2000, é que um outro movimento passa a ser delineado, reconhecendo a juventude como protagonista e cidadã, e necessitando de ações e projetos que atendam aos seus interesses e demandas (Freitas & Pappa, 2008).

Nesse cenário, Freitas e Pappa (2008, p. 8) afirmam que surgem assessorias, coordenadorias, secretarias e programas que “têm como desafio a tarefa de desenvolver políticas considerando as especificidades da juventude brasileira”, ou juventudes, como denominamos anteriormente. Inúmeras instituições, nacionais e internacionais também passaram a se preocupar com a juventude como tema prioritário, focalizando o atendimento às suas necessidades e seus direitos. Internacionalmente, a ONU, a OIT, e a Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ) mobilizaram-se nos últimos anos no sentido de discutir a juventude e publicar acordos e convenções voltados à defesa dos direitos dos jovens.

A ONU, no ano de 2000, em assembleia conjunta entre vários países, subscreveu a Declaração do Milênio, que estabelece um conjunto de objetivos para o desenvolvimento e a erradicação da pobreza no mundo. Um dos seus objetivos é avançar no compromisso de elaborar e aplicar estratégias que proporcionem aos jovens de todo o mundo a possibilidade real de encontrar um emprego digno e produtivo, assim como a melhoria das condições de empregabilidade dos jovens, tendo em vista a importância significativa deste grupo para a sociedade de modo geral.

Em 2005, foi publicada a Convenção Ibero-americana de Direitos dos Jovens, que afirmava a necessidade dos jovens possuírem bases jurídicas que reconheçam, garantam e protejam os seus direitos. Assim como o reconhecimento desse grupo como indivíduos com direitos, atores estratégicos no desenvolvimento e pessoas capazes de exercer, responsabilmente, os direitos e liberdades afirmados na constituição. A saber: a educação, o emprego, a saúde, o meio ambiente, a participação na vida social e política e na tomada de decisão, a tutela judicial efetiva, a informação, a família, a habitação, o desporto, o lazer e a cultura em geral.

A OIT lançou em 2009, o relatório Trabalho Decente (ou Trabalho Digno) e juventude, documento voltado para os Jovens da América Latina, construído a partir da iniciativa de vários países no sentido de pôr em prática as políticas de empregabilidade para jovens descritas na Declaração da ONU.

O Brasil esteve inserido em grande parte das discussões internacionais, e paralelamente, expandiu nacionalmente o interesse e preocupação com a juventude. Em 2004, foi publicado o Estatuto da Juventude, com o intuito de regular os direitos assegurados às pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos, sem prejuízo do disposto na Lei nº 8.069, de 12 de julho de 1990 (ECA) e dos demais diplomas legais pertinentes. Diversos diplomas de direito internacional de âmbito universal e regional constituem o alicerce jurídico dos direitos da juventude. Em direito interno, o

fundamento desses direitos encontra-se na Constituição Federal, nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas dos Municípios. Existem ainda uma série de programas governamentais que explicitam esses direitos.

Tal estatuto regulamenta, em seu artigo 2º, que os jovens gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, para a preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social, em condições de liberdade e dignidade. Afirma ainda que é dever do Estado garantir à pessoa jovem a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam uma existência livre, saudável e em condições de dignidade. E que a família, a comunidade, a sociedade e o Poder Público devem assegurar a esses cidadãos os direitos à vida, à saúde, à cidadania, à dignidade, à saúde, à profissionalização, ao trabalho e à renda.

Em 2005, foram criados a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) que significaram o reconhecimento da juventude, pelo Estado brasileiro, como grupo social com interesses e necessidades particulares. O surgimento destas duas instâncias representou um passo importante no sentido da construção de Políticas Públicas voltadas aos jovens e da abertura de espaços de participação e diálogo entre o poder público e a sociedade civil.

Essas leis e convenções foram o fundamento para elaboração das principais Políticas Públicas e sociais voltadas às juventudes, que se desenvolveram a partir da necessidade em se garantir a essa parcela da população direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira (1988) e ressaltados pelas leis e documentos posteriores.

1.3. Juventude como interesse das Políticas Públicas e sociais

As inúmeras e diferenciadas visões acerca da juventude que foram se estabelecendo ao longo da história, e a construção e aprimoramento das leis relativas aos jovens interferiram diretamente no estabelecimento de Políticas voltadas a esses cidadãos, que nem sempre foram reconhecidos enquanto tal.

Segundo Freitas e Pappa (2008), apenas a partir da segunda metade da década de 1990, é que os jovens começaram a conquistar espaço e relevância no espaço público brasileiro. Até então, as Políticas eram desenvolvidas com base no assistencialismo ou na visão de que o jovem, por ser um perigo iminente à sociedade, precisava ‘sair das ruas’, “reforçando no imaginário social a representação da juventude como um problema” (p. 7).

Não se pode, no entanto, falar de uma completa superação do passado. As Políticas atuais em sua totalidade ainda não têm se configurado de modo a compreender o jovem como protagonista e lutar por sua cidadania e dignidade integral, mas é certo que há avanços e surgimento de novas concepções que acreditam que a juventude necessita de um olhar específico.

Leite (2008) concorda que, nos últimos 20 anos, tem havido uma mobilização que inclui Governos e organizações locais e internacionais (ONU, Unicef, OIT, OIJ), no sentido de trazer os jovens para a agenda das Políticas Públicas, como cidadãos de direitos. A autora ressalta, contudo, que esta mobilização, apesar de importante na concepção de políticas de direito, ainda possui características de “políticas de piedade”, refletindo forças e interesses sociais e governamentais, em diferentes contextos.

A constituição das políticas, segundo Sposati (2011), não se dá de maneira neutra. Sua configuração, características e princípios estão diretamente atrelados ao contexto sócio-histórico, com destaque especial para os princípios do neoliberalismo,

que vêm ganhando destaque nos cenários das políticas sociais. Para a autora as políticas na América Latina no século XXI, têm se desenvolvido com o desafio de garantir a universalidade e a equidade de direitos humanos e sociais.

Sposati (2002) afirma que o princípio primordial do neoliberalismo, que é a lógica do mercado, do consumo, tem feito com que haja um deslocamento do modelo de cidadão para o de consumidor, observando-se uma sobreposição da regulação econômica sobre a cidadania e a garantia dos direitos dos cidadãos. Observa-se ainda um paradoxo no que se referem às leis, que se mostram bastante avançadas, todavia, muito distantes da prática e da população que permanece excluída do alcance efetivo desses direitos dispostos em lei.

Sob o entendimento da lógica neoliberal, os programas e políticas precisam obedecer a dinâmica e as rápidas mudanças do capital mundial, e por isso, não há espaço para um contrato social alargado nessas sociedades. As políticas voltam-se a necessidades imediatas de populações ditas carentes, e não têm como função a garantia dos direitos integrais dessa população. Os programas sociais são geridos pelo preceito da alta rotatividade, deslocando-se para o indivíduo a responsabilidade em superar riscos sociais. Sob este princípio, não são geradas garantias sociais, mas “permanências” de acesso como se fossem “vistos temporários” para o mundo da proteção social (Sposati, 2002).

Rua (1998) propõe o entendimento das Políticas Públicas como conjunto de ações destinadas à resolução de problemas sociais. Segundo Abad (2008), Estado refere-se à expressão político-institucional por excelência das relações dominantes de uma sociedade. Assim, a Política surge quando há uma situação que requeira solução no sentido de unificar e articular a sociedade, e portanto, passa a ser um instrumento privilegiado de dominação. Políticas Públicas são entendidas como o “Estado em ação”.

É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (Hofling, 2001).

Hofling (2001) ressalta ainda que as Políticas Públicas são de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Contudo, não se restringem às ações estatais.

As Políticas Públicas estão associadas a um conjunto de ações articuladas com recursos financeiros e humanos, e envolve uma dimensão temporal e algum impacto do Estado para com a Sociedade, que não se reduz à implantação de serviços nem simplesmente a programas e ações, embora eles possam estar contemplados (Sposito, 2008). Para a autora, é preciso compreender a dimensão ético-política dos fins da ação, e deve se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade. Nesse sentido, não é possível pensar a existência de Políticas Públicas sem algum tipo de presença do Estado.

Contudo, essas Políticas são elaboradas a partir das percepções dos adultos e instituições e não das demandas dos próprios jovens. Nesse sentido, apesar dos jovens terem se inserido na agenda pública nos últimos cinco anos, essas ações nem sempre encontram correspondência na prática com os debates sobre protagonismo juvenil que vêm se estabelecendo.

Enquanto que políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais se situam no interior de um tipo específico de Estado e são formas de interferência desse Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Por isso, assumem

diferentes características a depender do Estado e da Sociedade onde são construídas e implementadas.

Sposati, Bonetti, Yasbek e Falcão (1995) destacam que as Políticas Públicas possuem uma dinâmica contraditória, tendo em vista que as mesmas são resultado das relações de poder entre as lutas concretas e legítimas da população; e ao mesmo tempo das tentativas de superação (ou redução) de tensões sociais como forma de o Estado despolitizá-las e encaminhá-las para frentes menos conflituosas na relação capital – trabalho.

Contudo, Sposati (2011) reflete que a política social é uma construção histórica e, como tal, não está fadada a ser capturada por um dos lados em que se posicionam os sujeitos sociais históricos. O que significa que não se pode afirmar que as políticas são reféns do capitalismo, isto é, não se pode partir da concepção da política como mera estratégia do capital sobre o trabalho, em uma via de mão única. Isso porque a complexidade histórica exige a incorporação das lutas travadas, das forças contra hegemônicas. Ainda que, na sociedade de mercado, ocorra hegemonia dos interesses do capital, nela ocorre, também, a contra-hegemonia do trabalho e das forças sociais que lutam por novos ganhos na agenda do Estado, incluindo novas responsabilidades públicas em direção à consolidação de seus direitos.

Faleiros (1980) destaca que a análise da política social não pode ser colocada em termos de um esquematismo rígido, de leis imutáveis, como se a realidade se desenvolvesse segundo um modelo teórico ideal. É necessário considerar o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura política-econômica, o movimento do próprio capital.

Faleiros (1980) aponta que considerar as Políticas a partir dessa análise sócio-histórica e econômica, implica em atentar para o fato de que elas nem são puramente boas e transformadoras (como costumam apresentar os políticos e representantes das

classes dominantes), nem são puramente más, servindo apenas como instrumento de manipulação e exploração da classe operária. Longe de uma explicação causalista ou de uma análise superficial dos fenômenos sociais, as medidas de política social só podem ser compreendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas.

Beluzzo e Victorino (2004) definem Políticas Públicas como sendo processos decisórios voltados para a formulação, implementação e avaliação de ações ou programas destinados ao atendimento das demandas sociais. As autoras também criticam algumas ações públicas elaboradas no Brasil, afirmando que elas pouco falam dos – e aos – sujeitos aos quais se destina, sendo marcadas por ações que oscilaram entre o controle e a assistência social.

Sposati (2002) ainda admite que as políticas não têm se voltado à consolidação dos direitos. Os sujeitos adentram aos programas com prazo de validade, o que significa que eles só terão seu direito efetivado por um tempo. Não se trata de um direito permanente. O acesso é determinado por um ano, meio ano, dois anos. Ao final desse período, o cidadão é substituído por outro, e a partir de então, ele não tem mais o direito.

Além da alta rotatividade e da superficialidade no atendimento ao cidadão, outro aspecto do neoliberalismo que também tem tido implicações sobre as políticas é a difusão da cultura privatista e liberal, que reforça a concepção de meritocracia e a de que nem todos os nascidos no mesmo país são de fato iguais nos acessos. Sposati (2002) reflete que nesses moldes, coloca-se sobre o sujeito a responsabilidade sobre sua condição social de pobreza ou de riqueza, e por isso, reduz-se a responsabilidade pública como condição básica do direito e passa-se a ocupar um papel de compensação do mercado, transferindo precários recursos para os “indigentes”, aqueles que não conseguiram vencer, possam assumir seus lugares de consumidores, ainda que

momentaneamente. Este mecanismo se volta contra o próprio cidadão como se fosse dele a responsabilidade pela inexistência de trabalho formal ou como se fosse resultante de sua desqualificação a situação de desproteção em que se encontra.

Essa imposição dos princípios do capital às políticas e programas sociais faz com que haja um reconhecimento apenas simbólico dos direitos. O que de fato interessa é suprir as necessidades, oferecer benefícios, em sua maioria, temporários, para que o sujeito consiga reestabelecer seu papel de bom consumidor. Esse procedimento focaliza as políticas sociais nos mais pobres, o que resulta em equivaler a provisão social em atenção à pobreza.

Melo (2009) afirma que a Política Social se distingue da Política Pública pois se constitui como um mecanismo institucional que permitiu a incorporação de atores sociais ao sistema político. Isto significa que a política social se inscreve em um movimento de construção da nação e integração social.

Frezza, Maraschin e Santos (2009) destacam que nos últimos anos, tem-se investido mais em Políticas Públicas de juventude no Brasil. Segundo as autoras essas políticas estão inseridas em um discurso dominante que desenha, forma e institui modos de viver de jovens (de baixa renda) na contemporaneidade. Ou seja, os programas sofrem efeitos das concepções de juventude elaboradas pela sociedade, da mesma forma que esses mesmos programas provocam efeitos nas imagens que a sociedade constrói desses jovens.

Sobre as Políticas específicas à juventude, León (2008) descreve-as como sendo toda ação orientada à realização de valores e objetivos sociais referentes ao período juvenil, tendo em vista gerar condições nas quais os jovens possam realizar-se como tais e, ao mesmo tempo, participar na configuração da sociedade onde vivem. Isto é, por meio de instituições voltadas ao assunto, procura-se promover a cidadania integral dos jovens.

Nesse sentido, pode-se observar que, as Políticas Públicas voltadas aos jovens passaram por profundas mudanças em termos de práticas e de foco ao longo dos tempos. Moraes (2008) distingue as Políticas voltadas aos Jovens em três diferentes modelos gerais de Políticas Públicas voltadas ao segmento juvenil: Políticas *para* a juventude, *com* a juventude e *de* juventude. As políticas para a juventude são construídas a partir da concepção de que a juventude é apenas uma fase de transição ou fonte da maioria dos problemas sociais. As políticas com a juventude acreditam no Jovem como fonte de solução, como agente estratégico de desenvolvimento ou como essência transformadora. E finalmente, numa concepção de juventude como ator ou sujeito de direitos, estão as políticas voltadas a este segmento denominadas de Políticas Públicas *de* juventude. Este último modelo, segundo o autor, parece sintetizar a compreensão da necessidade, para maior efetividade das Políticas Públicas voltadas ao segmento juvenil, de atravessar as diversas áreas de atuação do poder público.

As Políticas Públicas para a juventude, são construídas a partir dos interesses dominantes, do que a sociedade acha que deveria ser objeto de política para esse grupo. Suas ações e projetos encaram principalmente os/as jovens como alvos da política, não enquanto sujeitos da mesma. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade (Abramo, 2005).

As Políticas com a juventude já se baseiam em uma evolução da idéia do jovem como um ator, um sujeito e não mais só como alvo da política. Surgem ações que influenciam o empreendedorismo juvenil e ações como voluntário na comunidade de origem, privilegiando-se, ainda o diálogo com os grupos juvenis organizados para o fomento da participação destes no levantamento de suas demandas e formulação de Políticas Públicas para contemplá-los.

A questão contudo, é que só quem participaria da composição destas políticas seriam os grupos organizados politicamente, que refletem apenas uma parte das mais distintas visões de juventudes existentes no país. Diante dessa limitação, as Políticas de juventude privilegiam as práticas transversais e tentam contemplar as parcelas não organizadas da juventude e com maiores dificuldades e menor interesse em acessar estes canais de participação.

Abad (2008) utiliza a denominação Políticas de juventude, conceituando-as como políticas setoriais voltadas para dirimir as questões mais problemáticas entre juventude e sociedade adulta, diminuindo as situações que geram a exclusão social. No entanto, admite que as políticas de juventude têm sido criadas a partir da percepção que os outros têm da juventude e não dos próprios jovens. O autor afirma, portanto, que uma Política deve atuar não no âmbito da assistência, mas sim como ressignificadora da categoria juventude, promovendo mudanças nas interpretações institucionalizadas, o que até então, não tem ocorrido de modo significativo.

Disseminou-se então, a concepção de políticas como boas ações do Estado aos mais frágeis. Trata-se agora, de identificar os mais precarizados e criar formas de sua “melhoria social” ou redução de sua indigência e não de estender a todos as condições dignas de respostas às necessidades sociais como marca de reconhecimento da cidadania. Mantidos na condição de população “assistida”, “beneficiada” ou “favorecida” pelo Estado, esses segmentos dificilmente conseguem se perceber como “usuários”, “consumidores” ou sujeitos de direitos, como qualquer cidadão.

Os sujeitos se sentem realmente agradecidos por terem sido escolhidos, dentre tantos outros que também necessitavam, para receber aquele favor do Estado. Ao mesmo tempo, as ações desenvolvidas pelos órgãos estatais tendem a ser caracterizadas como concessões e aqueles que delas se utilizam, ao invés de aparecerem como

legítimos portadores de um direito social, comportam-se como beneficiários passivos de um serviço ofertado (Sposati, 2005).

Castro e Aquino (2008) acrescentam que embora consolidadas em contextos ideológicos já distantes, as concepções da juventude como etapa problemática ou como fase preparatória da vida, ainda hoje, se fazem presentes na tematização sobre o jovem. Bango (2003) destaca que o desafio é reorientar as políticas de juventude na direção de um modelo de jovens cidadãos e sujeitos de direito, que deixe paulatinamente para trás enfoques como o do jovem problema que ameaça a segurança pública.

Segundo a UNESCO (2004) dentre os elementos comuns que norteiam a construção da maioria das Políticas Públicas direcionadas para os jovens, pode-se destacar: a obtenção da condição adulta, como uma meta; a emancipação e a autonomia, como trajetória; a construção de uma identidade própria, como questão central; as relações entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos; e as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares como processo de socialização.

León (2008) afirma que o fundamento paradigmático para a constituição da política nos anos 50 era a incorporação dos jovens à modernização econômico industrial. Na década de 60, período marcado pelo autoritarismo, as ações do Governo voltaram-se a mecanismos de controle para o público jovem pobre e marginalizado, visando a contenção de um possível comportamento violento e antinormativo, ou seja, a lógica que regia as ações governamentais era a do controle (León, 2008). Na década seguinte, a percepção social acerca dos jovens mudou no sentido de encará-los como agentes de desenvolvimento, como um capital humano cada vez mais rentável.

Sposito (2008) em um retrospecto acerca das Políticas Públicas voltadas à juventude, demonstra que evolutivamente pode-se visualizar transformações. Na década de 1950 as políticas estavam voltadas à integração dos jovens, promovendo acesso à

escolaridade como fator de mobilidade social e necessidade de ocupação do tempo livre, principalmente através de atividades esportivas. Nos anos 1980, a autora afirma que os jovens continuavam a ser vistos como fonte de violência, e por isso, as Políticas voltaram-se ao enfrentamento da pobreza e prevenção do delito juvenil.

Os segmentos juvenis têm sido caracterizados, nas últimas décadas, pela extrema acentuação de seus traços individualistas, pela apatia política e pelo desinteresse nas relações com a esfera pública. E, de certa forma, a condição juvenil enquanto problema social jamais desapareceu do horizonte de preocupações tanto das políticas sociais quanto da produção acadêmica, sobretudo quando os problemas decorrentes da exclusão social — como o desemprego — e a violência, afetam principalmente os jovens pobres (Sposito, 1999).

Sposito e Corrachano (2005) destacam que, no terreno das representações dominantes sobre os jovens, ocorre certo lastro comum que esteve presente no nascimento das ações. Para as autoras, “grande parte delas operou com a imagem de uma juventude perigosa, potencialmente violenta, que necessitava de uma ampla intervenção da sociedade para assegurar seu trânsito para a vida adulta de modo não ameaçador a certas orientações dominantes” (p. 145).

Diante disso, identifica-se que, historicamente, as opiniões públicas em torno dos jovens no Brasil têm suas origens na violência, sobretudo nos centros urbanos. A temática do desemprego, fortalecida no fim da década de 1990, não rompe de modo fundamental com o campo simbólico anterior, aparecendo como um problema social por levar os jovens a uma ociosidade forçada, propiciadora de um tempo livre perigoso, que os aproximaria, inevitavelmente, das condutas criminosas.

As políticas emergiam então, numa concepção de compensação ou ampliação das possibilidades de integração no mercado de trabalho. Castro e Aquino (2008) afirmam que firmou-se uma vinculação quase direta entre a temática juvenil e as

questões da desordem social, sobre o qual deveriam recair as ações de controle social tutelar e repressivo, promovidas pela sociedade e pelo poder público.

Crispim e Godoy (2010) destacam que apesar de existirem ações públicas voltadas aos jovens há muitos anos, as políticas direcionadas aos jovens nos anos 1990 passam a enfatizar a dimensão do direito e da cidadania. As ações que se desenvolveram, nesse período, correspondiam às políticas de integração: ressocialização e ocupação do tempo (pedagogização) e capacitação e adequação ao mercado de trabalho.

Sposito, Silva e Souza (2006) destacam que as políticas de juventude no Brasil não nascem a partir da constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil moderna, incluindo sua diversidade, e uma concepção ampliada de direitos; mas como um aspecto da questão social. O que se verifica é que a inserção das ações públicas nos setores da assistência dificulta a alteração de estereótipos negativos em relação aos jovens pobres.

Do ponto de vista das políticas de juventude, a visibilidade que ocorre resulta dos jovens pobres, em situação de rua ou em conflito com a lei. Essa visibilidade, agravada por um clima de insegurança social, engendra demandas de controle e de disciplinamento da conduta desses jovens. Desse modo, é preciso que, além das iniciativas em termos de punição e controle da marginalidade, pensar estratégias preventivas para que Estado consiga dar conta dos futuros marginais. Para tanto, o trabalho mostra-se como excelente alternativa, como disciplinador; já que o tempo livre juvenil aparece como sintoma de perigo.

Os estudos têm apontado que na década de 1990 houve um significativo aumento no número de programas governamentais especificamente dirigidos aos jovens. Essas ações, em sua maioria, buscavam resolver os problemas que afligem a juventude pobre, tais como violência, desemprego e sexualidade (Castro & Aquino, 2008; León, 2008; Rua, 1998).

Nesse período, diversos acontecimentos sociais negativos envolvendo jovens suscitaram novos debates em torno do segmento juvenil. Dentre eles, o assassinato do índio Galdino, em 1997, por jovens da classe média de Brasília; e o crescimento dos índices de morte juvenis por homicídios; suscitaram projetos de redução e prevenção da violência mediante ações em escolas e bairros.

Acrescido a isso, o aumento no desemprego juvenil fez com que houvesse uma maior preocupação com a inserção dos jovens excluídos no Mercado de Trabalho, que ainda funcionam, em grande parte, numa perspectiva assistencialista que vê o sujeito jovem como passivo. Há a ampliação da crise social juvenil, relacionada aos processos de integração à vida adulta porque não ocorre mais facilmente a passagem da escola ao mercado de trabalho (Castro & Aquino, 2008; Pochmann, 1998). O reconhecimento da importância da educação e qualificação para os jovens, bem como de suas dificuldade de inserção no mercado de trabalho, tem estimulado a criação de programas que aumentam a elevação da escolaridade, capacitação profissional e cidadania (Crispim & Godoy, 2010).

Castro e Aquino (2008) ressaltam que embora consolidadas em contextos ideológicos historicamente distantes, as concepções da juventude como etapa problemática ou como fase preparatória da vida, ainda hoje se fazem presentes na tematização sobre o jovem; e que os jovens só passam a ser visto como sujeitos de direitos na década de 90, definidos não mais pelas suas incompletudes, mas pelos seus direitos e demandas.

Sposito e Corrochano (2005) destacam que especialmente nos últimos dez anos podem ser observadas sensíveis diferenças no debate público em torno do tema da juventude no Brasil. Nesse cenário, observa-se a emergência de um novo interesse na investigação no âmbito das ciências humanas, bem como se expandem iniciativas

destinadas a esse segmento por parte dos mais diversos atores governamentais e da sociedade civil. Contudo, ainda persistem posturas bastante contraditórias.

Para Sposito et al. (2006) vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz a convivência, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, de orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos. Para essas autoras, é no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que devem ser construídas as políticas de juventude.

Segundo León (2008, p. 82), começam a ser construídos “alguns lampejos do modelo de jovens como sujeitos de direito e atores estratégicos do desenvolvimento, centrado na promoção da cidadania juvenil”. Kerbauy (2005) concorda que, apesar das políticas destinadas aos jovens datarem da primeira metade do século XX, o debate sobre a questão dos jovens e a institucionalização de Políticas Públicas de juventude só recentemente avançou no Brasil, apesar dos esforços da Organização Ibero-americana da juventude (OIJ). Observa-se que antes o foco era prioritariamente o de controle e disciplinamento, ao contrário das iniciativas mais recentes que tentam resgatar a questão da efetivação dos direitos.

A esse respeito, Belluzzo e Victorino (2004) admitem que os programas sociais, desde sua formulação, não chegam a conceber seus beneficiários como sujeitos da ação, embora, por vezes, incluam entre os objetivos propostos o resgate da cidadania. Proposição compartilhada por León (2008) que admite que muitas vezes os jovens não têm sido protagonistas dessas políticas, mas apenas beneficiários. Frezza et al. (2009) afirmam que outra limitação relativa às ações públicas voltadas aos jovens é que há uma grande diversidade de iniciativas, descontinuidades e contradições na execução de projetos em diferentes contextos, demonstrando uma forma desarticulada com que os

projetos são planejados e implementados, não apresentando uma visão geral e perdendo, assim, a dimensão de conjunto.

León (2008) afirma que realmente a juventude alcançou o interesse de quase todos os governos, contudo, o que tem havido é uma falta de articulação no que se refere ao que abordar e as prioridades de ação. O autor pontua que atualmente ainda se observa a ausência de um olhar mais global sobre as Políticas Públicas de juventude, e que é necessário avançar no sentido de que esta visão ultrapasse uma concepção particularizada e fragmentada, avançando no processo de transformação dos atuais programas sociais juvenis à construção de uma política efetiva.

Para Kerbauy (2005), as ações governamentais voltadas aos jovens não resultaram, de fato, em Políticas Públicas, mas num conjunto de programas geralmente desconexos, focalizando grupos de jovens que compartilham determinada condição, tratados quase sempre de forma estereotipada. Essas descontinuidades podem ser explicadas tendo-se em vista que as políticas não são elaboradas a partir dos jovens, pelo menos não significativamente. O foco são as demandas do mercado, os interesses dominantes do capitalismo (Faleiros, 1980). Por isso, as fragmentações e descontinuidades remetem a essa necessidade de acompanhar as exigências para a regulação do mercado.

Outro aspecto observado pela UNESCO (2004) é a centralização da gestão de Políticas Públicas no nível federal, fato que pode dificultar a consideração da experiência, das limitações, das potencialidades e do conhecimento das instituições locais que trabalham com jovens. León (2008) afirma que as políticas sociais em geral no Brasil se caracterizam por desarticulação setorial, descontinuidade, precariedade e duplicação de esforços. Por mais que elas alcancem uma população vulnerável, ainda assim elas se voltam para uma parcela da população que de alguma forma, já usufrui da cobertura do Estado, ou seja, são jovens que precisam estar na Escola, ou que já estão

incluídos em algum outro tipo de benefício, promovendo uma exclusão social da pobreza (Beluzzo & Victorino, 2004).

A esse respeito é importante destacar que não estamos aqui criticando o fato de algumas pessoas serem atendidas por diferentes políticas. Ao contrário, acreditamos que as populações vulneráveis precisam ser atendidas em várias frentes de ações sociais para lhes oferecer o mínimo de direitos. Todavia, é preciso também se trabalhar junto às populações também vulneráveis, que estão situadas completamente à margem da sociedade, e que por não estarem matriculadas em escolas, por não possuírem documentos ou por não terem um bom rendimento escolar, ficam automaticamente excluídas das políticas.

A UNESCO (2004) constata que os jovens que mais se beneficiam com os programas de Políticas Públicas são aqueles mais integrados socialmente, não atingindo, ou atingindo de forma pouco expressiva, aqueles cujas necessidades são, possivelmente, maiores. Patto (2009) destaca que muitas das ações que supostamente deveriam promover a “inclusão”, disfarçam a “exclusão”, tendo em vista as práticas assistencialistas, ou simplesmente, o fato de não atenderem o público alvo para o qual estavam destinadas.

Em um contexto em que a juventude surge de forma múltipla como questão social relevante, quer pelos problemas que vivencia, ou pelas potencialidades de realizações futuras, cabe pensar os desafios que se apresentam para a sociedade brasileira em termos de atenção aos jovens, e principalmente faz-se necessário refletir sobre as incertezas e peculiaridades que circundam as relações das juventudes com o trabalho, um dos temas centrais quando se discute a juventude como questão social na atualidade.

CAPÍTULO 2

Tecendo as relações entre Juventudes, Formação e Trabalho

2.1. Juventude e Trabalho

A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira foi realizada em 2003 com jovens de 15 a 24 anos de áreas urbanas e rurais de todo o território nacional e divulgada pelo Governo Federal no mesmo ano. Tal pesquisa foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae; realizada sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, retomando e ampliando temas e questões investigados em outubro de 1999 pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. Os dados demonstraram que 20% dos jovens apontaram como piores coisas da vida a falta de trabalho e de renda. Além do mais, entre os problemas que mais preocupavam os jovens, trabalho e emprego foram destacados por 52% dos participantes, sendo que 26% o apontaram como sendo o principal problema da juventude, dando destaque, inclusive à falta de emprego.

O índice dos jovens desempregados foi de 38%. Paralelamente, dentre os jovens que estão ocupados, 37% são assalariados sem registro; 16% por conta-própria ou temporário; e 27% são assalariados com carteira assinada; índices que demonstram que a maior parte dos jovens se encontra ou à procura de emprego ou inseridos em trabalhos precarizados, sem carteira assinada ou em empregos temporários.

Castro e Aquino (2008), relatam que se observam altas proporções de jovens nas ocupações de pior qualidade, empregados sem carteira ou trabalhadores não-remunerados. Associada à precariedade dos inseridos no mercado (informalidade e baixos salários), a dificuldade em conseguir trabalho fazem com que juventude se torne alvo privilegiado de Políticas Públicas de emprego e de políticas de incentivo ao empreendedorismo juvenil.

Em se falando dos jovens, o trabalho, principalmente na forma do emprego formal, possui um papel fundamental na construção dos mesmos enquanto cidadãos. Apesar da transição da juventude para a idade adulta não ser tão demarcada como era há anos atrás, em que havia o cumprimento de rituais e celebrações, bem como a demonstração de comportamentos específicos, alguns elementos persistem como sendo de fundamental importância para a sociedade atual.

Nesse sentido, apesar do casamento e iniciação na vida sexual estarem se dando de maneira precoce e atualmente não dependerem mais da autonomia financeira ou da saída da casa dos pais, o trabalho ainda permanece como sendo uma exigência. E colocando-se como uma exigência social, o jovem também anseia a construção dessa autonomia e a ocupação desse lugar de pertença enquanto consumidor na sociedade.

Castro e Aquino (2008) destacam que a juventude foi tradicionalmente tematizada e permanece assim até os dias de hoje, como fase transitória para a vida adulta, e por isso exige o esforço coletivo (principalmente da família e da escola) no sentido de “preparar o jovem” para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo, o que envolve necessariamente o emprego.

Estas exigências em torno da colocação profissional terminam por trazer certas implicações subjetivas para o jovem que não consegue alcançar este patamar de autonomia profissional e financeira. Aliado a isso, experimenta-se atualmente uma maior precarização do trabalho e uma maior exigência por qualificação e flexibilidade. Elementos que terminam por dificultar ou adiar ainda mais a contratação de jovens.

Mesmo diante da crise do desemprego, que afetou em grande medida os jovens, a sociedade permanece preparando esses sujeitos para o trabalho formal e assalariado. O que significa que todas as juventudes se constroem a partir das vivências subjetivas com o trabalho ou o não trabalho. Wickert (2006) destaca que os impasses da inserção

profissional resultam em impactos nos modos de subjetivação dos jovens, principalmente para aqueles que estão em busca de seu primeiro emprego.

Uma das maiores dificuldades está na transição da escola para o trabalho, que, não se dá mais de forma natural. No início do século XX, com o advento do taylorismo – fordismo, a instituição escola se fortaleceu socialmente pela atrelagem entre educação e preparação para o trabalho. Assim, sua principal função era a de disciplinarização e docilização dos adolescentes e jovens para que os mesmos se adequassem ao regime que imperava nas fábricas.

No entanto, Wickert (2006) afirma que, com as modificações nos modos de gestão, com a implantação e a difusão da informatização e dos novos processos tecnológicos, as empresas passaram a fazer outras exigências de contratação, passando a impor novas relações de poder e de controle, que atingem o modo de viver e de se constituir. Assim, passa-se ao próprio sujeito a responsabilidade por capacitar-se e adquirir experiências para assegurar ou conquistar seu posto de trabalho.

Em decorrência do advento da flexibilização, do subemprego e do desemprego, o processo de vida linear que era sustentado pela premissa da garantia de inserção social foi sendo substituído pela lógica da busca incessante pela empregabilidade e empreendedorismo, o que resulta em uma elevada responsabilização do jovem por seu sucesso ou fracasso.

Contudo, a permanência na escola e a aquisição de diplomas escolares de nível mais alto, com vistas à obtenção de melhores postos de trabalho, tanto em termos de remuneração como de possibilidade de realização pessoal; não garante automaticamente aos jovens o ingresso em bons postos de trabalho, pois o incremento na oferta de mão-de-obra qualificada não segue necessariamente o mesmo ritmo do aumento na demanda por profissionais qualificados (Andrade, 2008).

Nos jovens essas questões se tornam ainda mais complexas porque há a exigência de inserção e de mudança de estatuto social (de jovem para adulto) por meio do trabalho, contudo, o mercado, ao fechar suas portas, lhes nega esse lugar. Diante dessas impossibilidades, “é possível que a ansiedade e o sentimento de fracasso atinjam níveis por demais estressantes” (Wickert, 2006, p. 262).

Dayrell (2003) destaca que o mundo do trabalho pouco tem contribuído no processo de humanização dos jovens, na medida em que não lhes abre perspectivas para que possam ampliar suas potencialidades, muito menos construir uma imagem positiva de si mesmos. Podendo ser considerado como um dos espaços do mundo adulto que se mostra impermeável às necessidades dos jovens em construir-se como sujeitos.

2.2. Trabalho e Formação Profissional

Em virtude do trabalho ser uma das grandes preocupações da juventude e dos Governos no contexto atual, quer em termos de formação para o trabalho, emprego ou não emprego, já foram construídas inúmeras Políticas Públicas focadas nesses aspectos. Historicamente, o trabalho era visto como antídoto à marginalidade. Acreditava-se, então, que os jovens pobres eram mais vulneráveis à violência, tendo em vista a falta de perspectivas educacionais e profissionais. Assim, reafirmava-se a ideia do trabalho como “disciplinador” para os jovens advindos das classes populares, que de outra forma estariam “inclinados” ao crime.

Rizzini e Pilotti (2009) refletem que ao longo da história do Brasil, as crianças e os adolescentes passaram para a responsabilidade de diversos atores e instituições. Assim, é que se mostram as várias imagens em torno desses sujeitos. Apesar de nosso estudo estar focado na juventude, existem duas razões que fazem com que tenhamos,

em alguns momentos, de voltar nosso olhar histórico também às crianças e adolescentes. A primeira se refere ao fato de que a definição etária da juventude inclui uma parcela de adolescentes, e por isso, os jovens também compõem essa história no que se refere às iniciativas governamentais e sociais. A segunda é que a juventude enquanto categoria conceitual específica só se constitui recentemente, como fora apresentado no capítulo 1, na seção voltada à discussão dos direitos dos jovens (1.3), e por isso, surge a necessidade de compreender a história anterior ao jovem cidadão.

Fazendo-se um retrospecto acerca das iniciativas sociais e governamentais voltadas à qualificação de jovens para o mercado de trabalho, vê-se que na década de 40, do século XIX, as Casas de Educandos e Artífices eram voltadas para as crianças e adolescentes das classes populares, objetivando ‘diminuir a criminalidade e vagabundagem’ (Macedo, 2006; Pillotti & Rizini, 1995). Belluzzo e Victorino (2004) destacam que a Igreja era responsável por formá-las moral e intelectualmente e o Estado, por custear todo o processo de formação declarando-as aptas ou não para futuro ingresso no mundo do trabalho.

Nesse cenário, a educação ou formação para o trabalho, desde a mais tenra idade, já funcionava como um disciplinador da criança e do adolescente. Contudo, os ofícios aprendidos por estas crianças não traziam nenhuma possibilidade de inserção em postos de trabalhos bem remunerados e não possibilitavam ascensão social, mantendo, assim, o perverso ciclo vicioso da pobreza. Assim, os direitos reservados às crianças e aos adolescentes permaneciam restritos e estigmatizados (Rizzini & Pilotti, 2009).

O histórico acerca das iniciativas governamentais voltadas à formação técnico profissional ou geração de empregos aos jovens não trouxe mudanças significativas no modo como a sociedade representava esses jovens, que terminavam circulando entre ocupações de curta duração e baixa remuneração, muitas vezes no mercado informal, reproduzindo, na trajetória destes jovens no mundo do trabalho, as desigualdades sociais

herdadas da geração anterior. Os cursos oferecidos terminavam por reproduzir nos filhos dos pobres ocupações menos valorizadas ou incapazes de resultar em evolução social; e em contrapartida, os filhos das famílias ricas, eram preparados para ocupar postos de destaque sob os aspectos políticos, econômico e social (Castro & Aquino, 2008).

A concepção do trabalho como único meio viável de disciplinamento e educação continuou no período republicano, em fins do século XIX. Nesse cenário, o Governo era autorizado por lei a recolher as crianças que não tinham meios de subsistência e que vagavam pela cidade na ociosidade. Tal recolhimento dava-se como decorrência da ideia de recuperação dos desviantes através da sua correta destinação ao trabalho. Desse modo, o Governo mantinha a estratégia de inserir a criança precocemente no mundo do trabalho, para protegê-la dos males sociais aos quais estava vulnerável (drogas, violência e crimes).

Rizzini e Pilotti (2009) destacam que a partir de meados do século XIX, houve uma grande demanda de força de trabalho nas fábricas, principalmente as de tecido, e as crianças e mulheres foram incorporadas ao trabalho fabril, recebendo salários muito baixos, e submetidos às mesmas condições de trabalho que os adultos. Segundo os autores, “os patrões justificavam a exploração do trabalho infantil alegando que retiravam os menores da ociosidade e das ruas, dando-lhes uma ocupação útil” (p. 24).

À questão da infância e adolescência desamparadas, acrescentavam-se o ingresso precoce no mundo do trabalho fabril, ampliando a dimensão dos problemas verificados no início do século XX. O aumento da pobreza entre as famílias residentes nos centros urbanos contribuía para esse fenômeno. Crianças e adolescentes eram submetidos a condições precárias de trabalho, expostos a situações de insalubridade, a jornadas noturnas e excessivas, além dos acidentes de trabalho (Belluzzo & Victorino, 2004).

Cassab (2001) reflete que a figura do jovem trabalhador urbano só começou a surgir, no Brasil, na primeira metade do século XX, e ainda assim, era branco, pois os negros ainda continuavam socialmente atrelados à condição de escravo. Assim, ao lado dos jovens brancos, estavam os jovens negros, pobres e perigosos; o que fez com que o Estado passasse a se preocupar em vigiá-los e discipliná-los.

No século XX, os movimentos sindicais iniciaram uma série de lutas em busca de melhores condições de trabalho e saúde dentro das indústrias. Dentre as reivindicações, situava-se o enfrentamento à exploração do trabalho infantil, utilizado naquela época como uma forma de baratear os salários e os custos com mão de obra. O objetivo era de evidenciar que o trabalho infantil, não se constituía como solução para a infância desvalida, mas sim como fator reprodutor da pobreza, apresentando como conseqüências a evasão escolar, acidentes, doenças, ocupação de postos de trabalho de adultos, maus-tratos e abusos praticados no ambiente de trabalho.

De acordo com Macedo (2006), no plano internacional, o direito do trabalhador ganhou espaço com a criação, em 1919, da OIT, que, neste mesmo ano, expediu a Convenção nº 5, foi proibido o trabalho de menores de 14 anos em estabelecimentos industriais. No Brasil, o Código de menores de 1927 já proibía o trabalho antes dos 12 anos. Este Código também foi, segundo Cassab (2001), a primeira reação consistente do Estado à presença incomodativa dos jovens pobres, e instituiu um serviço de reclusão de menores considerados delinquentes em Instituições correcionais, inaugurado pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Contudo, a sociedade de modo geral não avaliou positivamente o SAM, considerando-o como uma política de extrema falta de amor ao menor e desrespeito aos direitos e à cidadania destes (Rizzini & Pilotti, 2009).

Se até os anos 1930 a abordagem predominante – ou mesmo exclusiva – voltava-se à infância e à adolescência, na década de 1940, os jovens passam a ser objeto de atenção, como resultado das exigências do mercado quanto à formação e qualificação da

força de trabalho. Com a proibição do trabalho de menores, o governo precisava investir nos jovens e começou a implantar, na década de 1930, escolas profissionalizantes. Pela primeira vez, de acordo com Belluzzo e Victorino (2004), o Estado mostrava apoio a ações destinadas à formação dos segmentos jovens para o trabalho técnico, ainda que mantivesse intervenções destinadas ao controle e amparo de parcelas dessa população. Assim, ao lado de instituições destinadas à tutela de menores abandonados e/ou infratores e de promoção de assistência e amparo, representadas pelo SAM (1940) e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (1942), foi criado o SENAI.

Nessa evolução das lutas e reivindicações em torno da extinção do trabalho de crianças e adolescentes, as Políticas Públicas passaram a enfocar não mais a inserção precoce como antídoto à marginalidade, mas sim a preocupação com a qualificação, formação profissional e ensino técnico. Assim, como resultado desse longo período de lutas pelos direitos da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal de 1934 inaugurou uma nova política nacional de educação, que previa a elaboração de um Plano Nacional e, também, vedava o trabalho aos menores de 14 anos.

Já em 1937, a Constituição Outorgada dispôs que era dever do Estado propiciar educação à infância e à juventude pobre. E como fomento à profissionalização dos filhos dos operários, estabeleceu a obrigação das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera de suas especificidades, escolas de aprendizes destinadas especificamente aos filhos de seus operários ou associados.

Na década de 1940, diversos decretos-lei foram editados, regulamentando as Leis Orgânicas da Educação Nacional. É nesse contexto que, em 1946, surge o SENAC, pelo Decreto-Lei nº 8.621/46, que declarava caber “(...) à Confederação Nacional de Comércio o encargo de administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial”. Passou, então, a ser de competência do SENAC a formação profissional de adolescentes para atuação em empreendimentos comerciais. Além do SENAC, foram

criados também o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), que viriam a compor os Serviços Nacionais de Aprendizagem, conhecidos como Sistema 'S' (Dias, 2006; Macêdo, 2006).

A partir de então, o Estado passou a obrigar todas as empresas a empregar e matricular, nos cursos ministrados pelo Sistema S, aprendizes. Mas foi em 1952, através do Decreto nº 31.546, que foi regulamentado o conceito de empregado aprendiz, que era um trabalhador maior de 14 e menor de 18 anos, obrigado a se submeter a formação metódica no próprio ambiente de trabalho. Cassab (2001) destaca que, apesar da evolução em torno das iniciativas governamentais, a estratégia ainda permanecia articulada à repressão e contenção de crianças e adolescentes pobres desocupados e sem função social, apesar de utilizar-se da educação para o trabalho como discurso norteador.

Nos anos que se seguiram, as estratégias voltadas aos jovens permaneceram focadas na repressão e disciplinamento, principalmente em virtude do período de Ditadura Militar, que apresentava à criança pobre duas alternativas: o trabalho precoce, como uma suposta prevenção de delinquência; e a institucionalização como “regenerador” de uma suposta “perdição” (Castro & Aquino, 2008; Crispim & Godoy, 2010). Mesmo após a Ditadura, na década de 1980 e 1990, o jovem pobre ainda continuava atrelado ao problema social e à violência urbana.

Só no final dos anos 1990, quando novas visões acerca dos jovens foram surgindo, considerando-os como protagonistas e responsáveis pelo futuro do país, é que os Programas de qualificação começaram a ser reformulados, principalmente através dos Programas de Geração de Empregos e Formação Profissional (Crispim & Godoy, 2010; Freitas & Pappa, 2008).

Pochmann (2000) destaca que grande parte dos novos problemas do jovem no mercado de trabalho emerge das profundas transformações ocorridas na economia brasileira nos anos 1990. No período da industrialização nacional (1930 – 1980) vivenciou-se uma forte expansão do trabalho assalariado e empregos formalizados. Nesse cenário, as condições gerais de inserção do jovem no mercado de trabalho eram menos desfavoráveis. Em contrapartida, a chegada dos anos 1980, e principalmente, os anos 90, trouxeram consigo as repercussões da reestruturação produtiva, com diminuição dos empregos formais, maiores exigências de formação, flexibilização e desemprego estrutural, consolidando um cenário extremamente desfavorável a toda população ativa, mas principalmente os segmentos mais frágeis, como jovens, mulheres e idosos.

Partindo desses princípios, a política de emprego para jovens a partir de meados da década de 1990 se centrou na qualificação profissional, por meio de cursos financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A sua estratégia concentrou-se então em consolidar uma rede própria de entidades em que predominavam os serviços de aprendizagem, as escolas de centrais sindicais e diversos tipos de ONGs, com o intuito de garantir uma cobertura ampla e capaz de focar nos estratos mais pobres das famílias trabalhadoras.

A preocupação com as Políticas Públicas de geração de emprego alcançou níveis internacionais, motivando iniciativas multilaterais como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que incluiu a redução do desemprego juvenil como uma de suas metas, e o lançamento da Rede de Emprego para Jovens (Youth Employment Network) por parte da OIT (Castro & Aquino, 2008; Constanzi et al., 2008).

Crispim e Godoy (2010) afirmam que as ações no Brasil que se desenvolveram em meados dos anos 90, correspondiam às políticas de integração, que focalizavam a

ressocialização, ocupação do tempo (pedagogização), capacitação e adequação ao mercado de trabalho; o que, de certa forma, não rompe completamente com as concepções tradicionais de trabalho como disciplinador e mantenedor da ordem social.

Frigotto (2001) em seu posicionamento sobre a capacitação e adequação ao mercado de trabalho afirma que esse novo cenário, inaugurado a partir da década de 90 e que vem se complexificando no século XXI, dá origem a uma nova língua no mercado de trabalho, novas expressões antes desconhecidas pelos trabalhadores: fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade e pedagogia das competências. O autor afirma que “surge um tempo de insegurança ou ameaça do desemprego estrutural ascendente e de precarização do emprego” (p. 76).

Na perspectiva brasileira atual, Frigotto (2001) reflete que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz a concepção da Educação Profissional subordinada ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda e predatório; e repercute diretamente no modo como educação profissional é oferecida, vinculada a uma perspectiva de adestramento e acomodação.

(...) trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero empregável disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (Frigotto, 2001, p. 80).

Para Marx (1982), conjugar educação com trabalho não deveria ser sinônimo de treinamento e disciplinamento, mas sim de construção de autonomia, de cidadania e de conquista de espaços sociais. Desse modo, o autor apontava que o ensino deveria girar em torno de conteúdos que auxiliassem os operários em suas lutas contra as condições capitalistas de produção. E condenava, categoricamente, o ensino de disciplinas cujo

conteúdo fosse suscetível de manter o *status quo*, e domesticar a força de trabalho. Pretendia, portanto, oferecer aos jovens trabalhadores os meios para que eles compreendessem e avaliassem a sua atividade produtiva.

Castro e Aquino (2008) pontuam que, atualmente, as várias políticas existentes voltadas a favorecer a inserção dos jovens no mercado de trabalho podem ser divididas em três tipos: *formação profissional; incentivo à contratação; e normativas*. No que se refere ao primeiro tipo, as políticas de formação profissional procuram elevar as “habilidades produtivas” dos trabalhadores mais jovens. Tais políticas atuam no sentido de oferecer oportunidades de aprender técnicas necessárias ao exercício de alguns tipos de emprego, bem como realizar certa socialização do jovem no mundo do trabalho, tendo em vista que é nesse contexto que os jovens teriam contato com as primeiras noções de direitos e deveres em uma relação de trabalho.

Contudo, uma das críticas a essas políticas é que tal abordagem não promoveria uma redução significativa do desemprego juvenil. Isso porque o aumento do desemprego não se dá apenas entre os jovens e deve-se à geração insuficiente de postos de trabalho para abrigar toda a população trabalhadora. Nesse sentido, apesar de a formação ser importante para o jovem no aumento de sua qualificação e experiência prática, este não seria o foco principal do problema.

As políticas de incentivo à contratação, segundo tipo de políticas destacado por Castro e Aquino (2008), consistem na diminuição do custo de contratação dos mais jovens, para estimular a empresa a manter o jovem empregado por um período suficiente para que ele adquira experiência e credenciais que afetem positivamente sua trajetória futura no mercado de trabalho. Os autores identificam que o emprego subsidiado seria mais efetivo do que a oferta isolada de formação profissional, na medida em que garante uma experiência de trabalho e evita que os conhecimentos do jovem se percam em virtude da não contratação ou da rápida demissão.

Contudo, assim como as políticas de formação, a contratação subsidiada para jovens também possui limitações, pois pode resultar na contratação de jovens em detrimento dos adultos, ou mesmo não servir como estímulo às empresas, pois diminui os custos de uma contratação que já possui custos menores.

O terceiro tipo de políticas, as políticas normativas, referem-se a formas de regulação das formas de contratação de jovens. Várias delas seguem a linha de criar novas formas de contrato de trabalho temporário, por tempo determinado ou em tempo parcial com encargos reduzidos, e se assemelham aos subsídios diretos ou indiretos à contratação. Porém, há também propostas que estipulam limites ao emprego de jovens, procurando orientar sua experiência profissional no sentido da aprendizagem, geralmente envolvendo a interveniência de uma instituição responsável por esse jovem.

Apesar da distinção aqui feita entre diferentes tipos de políticas, não há razão para não desenhar estratégias que combinem os diversos elementos referidos. A desarticulação é inclusive uma das maiores críticas às Políticas Públicas voltadas aos jovens (Castro & Aquino, 2008; Sposito, 2008).

Em 2007, os programas existentes se situavam em dois eixos: aqueles destinados à elevação da escolaridade, capacitação profissional e cidadania; e os que forneciam apenas qualificação e formação profissional. Os programas situados no primeiro eixo eram o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Agente Jovem, Juventude Cidadã, Saberes da Terra e PROEJA. E os situados no segundo eixo eram: Escola de Fábrica, Soldado Cidadão, Consórcio Social de Juventude, Empreendedorismo Juvenil e Jovem Aprendiz.

Neste período, segundo Crispim e Godoy (2010), a Política Nacional de Juventude estava profundamente implicada com a dívida social apresentada pelo país a esses jovens em situação de vulnerabilidade, o que justificava o fato de a qualificação profissional e a aceleração nos níveis de escolaridade aparecerem como ações

emergenciais e compensatórias aos jovens de baixa renda que não tiveram acesso a educação básica de qualidade.

Alguns dos problemas das Políticas de Juventude relacionadas ao trabalho e à qualificação são a multiplicidade de programas, que atuam sem coordenação e articulação entre eles; duplicações da população-alvo; heterogeneidade no valor do auxílio financeiro repassado, podendo suscitar um sentido de ações concorrentes e não integradas ou complementares; ausência de integração dos programas emergenciais com outras ações importantes para os jovens: saúde, cultura e lazer; e falta de estratégia integrada de acompanhamento, avaliação e reorientação dos diversos programas, visando ao seu aperfeiçoamento (Castro & Aquino, 2008; Crispim & Godoy, 2010; Leite, 2008).

Motivado por essas críticas, o governo federal deu início a um processo de estudos e discussões com o objetivo de redirecionar as políticas nacionais de juventude tendo como meta ampliar o potencial de integração dos programas emergenciais; e aumentar o público atendido pelos programas emergenciais para o universo de todos os jovens em situação de vulnerabilidade.

A partir desses debates, em 2007, o governo decidiu unificar muitos dos programas em um: ProJovem, que aborda a integração curricular de educação, capacitação e ações de cidadania. Além disso, o programa foi subdividido em PROJOVEM Adolescente, PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo e PROJOVEM Trabalhador, com o intuito de atender mais especificamente a interesses de cada um desses públicos. O PROJOVEM Integrado tem como objetivo promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, a sua qualificação profissional e a sua participação em ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (OIT, 2004).

Especificamente, tendo em vista o objeto de estudo desta Tese, é importante esclarecer que o PROJOVEM Trabalhador unificou vários programas voltados para qualificação e formação profissional, tais como o Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda. Este programa tem como objetivo atender a jovens de 18 a 29 anos, em situação de desemprego que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de meio salário mínimo.

Vê-se, porém, que outros Programas ainda funcionam de modo paralelo, como é o caso do Programa Jovem Aprendiz, que surgiu a partir da década de 40 como Aprendizagem Industrial, trazendo o conceito de empregado aprendiz, tornou-se, posteriormente Adolescente Aprendiz, e já passou por várias reformulações até chegar à sua configuração atual, mas manteve sua base vinda da própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), procurando proteger os menores de 18 anos, de atividade não adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Este programa deixou para trás, ao menos oficialmente, a concepção de que o trabalho precoce, independente da função exercida pela criança ou adolescente, era benéfico a esses sujeitos, pois lhes ensinava a serem cidadãos adequados e de acordo com as normas sociais, e diminuía a possibilidade que eles caíssem na marginalidade.

Contudo, esses programas acima ainda são concebidos e desenvolvidos para o jovem problema. Observa-se de modo geral que, em suas propostas, eles não trazem efetivamente contribuições em termos de desenvolvimento do jovem ou garantia de seus direitos, mas trabalham com a perspectiva da formação do jovem de acordo com as características propostas pelo Capital.

2.3. Programa Jovem Aprendiz

Ao longo da história do nosso País, várias Políticas Públicas foram postas em prática tendo em vista a inserção do jovem no Mercado de Trabalho, contudo, por muito tempo, as iniciativas do Governo em ensinar ofícios aos adolescentes e jovens, estavam pautadas na filosofia de filantropia, alívio da pobreza e controle da violência. Nesse contexto, segundo Macêdo (2006), os ofícios aprendidos não traziam nenhuma possibilidade de ingresso em postos bem remunerados, não possibilitavam ascensão social e mantinham o ciclo vicioso da pobreza.

Com o intuito de responder às exigências crescentes de qualificação profissional, de experiência e às poucas oportunidades no mundo do trabalho, diferentes experiências governamentais vêm sendo empreendidas por meio de programas destinados a contribuir para o futuro ingresso dos segmentos jovens no mercado de trabalho. Nessa direção, surgem ou são reformulados diversos programas de formação ou incentivo à contratação de jovens. Dentre eles destacam-se o PROJOVEM Trabalhador, o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego e o Programa da Aprendizagem. Sendo este último objeto de estudo desta Tese.

O Programa da Aprendizagem, tal como o concebemos hoje, é fruto desse longo caminho de evoluções e retrocessos de Políticas Públicas de incentivo ao trabalho e à formação de jovens cidadãos. Inclusive das conquistas logradas a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que passou a ver a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Entende-se que a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (a Lei do Aprendiz, como ficou conhecida), nasceu para reavivar os princípios e regras normatizados no Decreto-Lei nº 4.481 e no Decreto-Lei nº. 8.622 homologados nos anos 40, aperfeiçoando-os. A Lei do Aprendiz alterou dispositivos na CLT, para a inserção de

normas protetoras ao menor de 18 anos, necessárias a sua capacitação profissional e obtenção de sua primeira experiência laboral.

A aprendizagem profissional consiste em formação técnico-profissional metódica que permite ao jovem aprender uma profissão e obter sua primeira experiência como trabalhador, primando pela Proteção Integral do Jovem, que não pode exercer função não adequada ao seu nível de desenvolvimento. Esse Programa foi regulamentado através da Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, que passou a obrigar os estabelecimentos de qualquer natureza (excluindo-se as microempresas e empresas de pequeno porte e as entidades sem fins lucrativos) a empregar e matricular nos cursos e Instituições formadoras número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

Segundo o SENAI (2006), para a definição das funções que demandam formação profissional, deverá ser considerada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). E o cálculo do número de aprendizes a serem contratados terá por base o total de trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional, excluindo-se aquelas que exijam para seu exercício habilitação profissional de nível técnico ou superior; e as funções caracterizadas como cargos de direção, de gerência ou de confiança.

O público são jovens sem experiências profissionais e geralmente vindos de famílias menos favorecidas, que são contratados por empresas como celetistas por dois anos, período em que recebem capacitação na sua área de atuação, com cursos teóricos ministrado concomitantemente a atividade prática. Um aspecto que tem sido destacado por autores que trabalham com a aprendizagem é que as oportunidades geradas são limitadas por práticas correntes na sociedade que contribuem para a segregação da

pobreza, reservando aos jovens socialmente carentes acesso restrito até mesmo aos benefícios gerados pela ação pública (Belluzzo & Victorino, 2008).

Nesse sentido, os autores completam que a discriminação social da pobreza explícita e naturalmente aceita no século XIX nas ações direcionadas às crianças e aos adolescentes termina por limitar a conquista e efetivação dos direitos civis dos segmentos juvenis. Ou seja, em alguns programas, inclusive o Jovem Aprendiz, evidenciam-se processos seletivos, ou por indicação ou por concursos nos quais predomina a lógica meritocrática, favorecendo os jovens que tiveram maiores condições de acesso à educação e não contemplando o público alvo do Programa. Nesses casos, a pobreza e a vulnerabilidade social prosseguem restringindo a efetivação dos direitos e adiando, uma vez mais, a oportunidade de esses segmentos exercerem plenamente seu papel de sujeito, independentemente de gênero, cor e, sobretudo, de renda familiar.

De acordo com a "Cartilha do Adolescente Aprendiz", elaborada pelo MTE e SRTE/PB (MTE, 2003), o contrato de aprendizagem é um contrato especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscritos em programas de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. E o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

A CLT garante aos aprendizes os mesmos direitos trabalhistas e previdenciários de todos os demais empregados, ou seja: remuneração mínima prevista em lei, férias, décimo terceiro salário e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Além disso, deverá ter sua Carteira de Trabalho e Previdência Social anotada quanto a seu contrato de trabalho, num prazo máximo de 48 horas, ou seja, em situação de Aprendiz. O direito de acesso à escola também é garantido. Por esse motivo, o horário de trabalho é especial, de forma a não prejudicar os estudos.

Nesse sentido, alguns dos objetivos do Programa são: Garantir o acesso dos adolescentes e jovens com perfil de maior exclusão social³ à qualificação profissional, propiciando a inserção no mercado de trabalho; Contribuir para melhoria da qualidade de vida dos adolescentes aprendizes; Conceder oportunidades de condições de desenvolvimento de potencialidades individuais; Oferecer condições à família do adolescente aprendiz no que diz respeito ao seu crescimento e desenvolvimento com o objetivo de fortalecer o núcleo familiar; dentre outros.

Em outubro de 2003, através da lei 10.748, o governo federal criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego de Jovens (PNPE), tendo como principal objetivo promover a inserção profissional de jovens, de 16 a 24 anos, de famílias de baixa renda e com pouca escolaridade, no Mercado de Trabalho, com registro em carteira (Andrade, 2005; Leite, 2008; Ribeiro & Juliano, 2005). Nesse sentido, ele funcionaria como complementar ao Programa Jovem Aprendiz. Enquanto o Jovem Aprendiz possibilitaria a qualificação e a primeira experiência do jovem com o Trabalho; o Primeiro Emprego está voltado para o ingresso no Mercado, subsidiando empresas para que elas contratem esses jovens que se encaixam no perfil do Programa. Os critérios de inclusão do jovem no Programa Primeiro Emprego são: jovens que não tivessem histórico de vínculo empregatício formal, renda per capita de até ½ salário mínimo e que estivessem frequentando o ensino fundamental e médio.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, o Programa Primeiro Emprego é a primeira iniciativa do Governo Federal em organizar uma política social permanente voltada para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Sendo este voltado à qualificar e inserção dos jovens no mercado de trabalho, facilitando a obtenção de seu primeiro emprego. Diante das dificuldades de implementação do programa, alterou a lei

³ Segundo perfil definido pela Lei nº10.748/03, que cria o PNPE, devem ser beneficiários dos Programas, os jovens com perfil de maior exclusão social.

em 2004, passando a permitir que jovens com ensino médio completo também participassem do programa.

Os principais eixos do PNPE são: 1) qualificação e preparação da mão-de-obra juvenil para o primeiro emprego, 2) geração de postos de trabalho formal (com duas linhas de ação: parcerias empresariais e responsabilidade social), 3) estímulo ao empreendedorismo juvenil, e 4) articulação com a sociedade civil (através dos Consórcios Sociais da Juventude).

O MTE, com o objetivo de estimular a abertura de novos postos de trabalho destinados a esse público, criou a subvenção econômica, onde o empresário que contratar um jovem com o perfil do PNPE, recebe um estímulo financeiro de seis parcelas de R\$ 250,00 por vaga, durante um ano. Foi criado também o selo de responsabilidade social para aquelas empresas que preferirem aderir dispensando o auxílio financeiro.

Tendo em vista a necessidade de unificar as faixas de idade das políticas de juventude voltadas à formação e inserção no Mercado, em Junho de 2005, foi sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva a Proposta de Medida Provisória que ampliou a faixa etária do “menor aprendiz” na CLT, passando a ser de 14 a 24 anos. Houve então a mudança de nome de Adolescente Aprendiz para Jovem Aprendiz.

De acordo com o próprio Governo Federal, a Lei nº10.748/03 foi editada com a ideia de ampliar o cumprimento da lei de aprendizagem. Porém, quando se faz um comparativo entre elas, fica difícil observar essas articulações. Um primeiro conflito entre as leis é com relação à faixa etária. O contrato de aprendizagem abrange os menores de 14 até 18 anos, enquanto que os jovens a partir de 16 anos já podem fazer parte do programa de primeiro emprego.

Nesse sentido, a contratação de menores aprendizes é obrigatória, devendo os empregadores cumprir quota determinada legalmente, mediante a contratação de jovens

que, dentre outros requisitos, estejam matriculados em cursos profissionalizantes e que deverão realizar atividades profissionais relacionadas a esses cursos. Em contrapartida, agora os empregadores podem contratar os jovens pelo PNPE que não precisam estar em cursos profissionalizantes, o que implica a ausência de restrições de atividades a serem realizadas por esse trabalhador, excetuando-se apenas as atividades domésticas.

Apesar de a contratação de jovens dentro dos moldes do Programa do Primeiro Emprego não afastar a obrigatoriedade do cumprimento das determinações previstas na lei do contrato de aprendizagem, quando o Governo impede que os jovens sejam beneficiados por dois programas, está cerceando as possibilidades de que as empresas contratem aqueles jovens que são formados para uma determinada função dentro da empresa e que já estão adaptados para tal.

Assim, o jovem formado é relançado no Mercado de Trabalho em busca de vagas que não tenham qualquer tipo de benefício advindo do Governo. Assim se tem de um lado jovens com formação profissional, em busca de emprego; e de outro incentivo à contratação de jovens que, mesmo tendo características sócio-demográficas semelhantes as dos aprendizes, não possuem exigência de formação, limitações quanto às funções ou carga horária.

De modo geral, a OIT observa em seu documento sobre Trabalho Decente e juventude no Brasil que, no período recente, importantes alterações foram introduzidas nas políticas voltadas para a juventude em nosso país. Como já fora mencionado, em 2003, o Governo Federal lançou o PNPE, com o objetivo de contribuir para a geração de mais e melhores empregos para a juventude brasileira.

Em 2005 foi instituída a Política Nacional da Juventude, por meio da Medida Provisória 238, assinada pelo Presidente da República em 1º de fevereiro de 2005. No mesmo ato o Presidente propôs reformulações ao Programa Jovem Aprendiz, criou a SNJ, o CONJUVE e o PROJOVEM, que tem como objetivo propiciar aos jovens a

conclusão do ensino fundamental, o aprendizado de uma profissão e o desenvolvimento de ações comunitárias.

Leite (2008) reflete que a promoção do trabalho digno implica políticas ativas de investimentos e ampliação das oportunidades de trabalho que dialoguem entre si, de modo a permitir a permanente adaptabilidade e empregabilidade dos jovens.

No ano de 2011, com a posse da presidenta Dilma Rousseff, houve uma consolidação da política de formação aos jovens estudantes. No corrente ano, o governo enviou ao Congresso um projeto que cria o Programa Nacional de acesso ao ensino técnico (PRONATEC), que tem por objetivo ampliar as vagas e o acesso de estudantes e trabalhadores a cursos técnicos.

O programa visa atuar em duas frentes: oferecer cursos de formação e qualificação para quem já está no mercado de trabalho; e oferecer formação profissionalizante para o estudante de ensino médio. Para tanto, segundo a presidenta, em entrevista no programa café com a presidenta em maio de 2011⁴, para alcançar as metas do programa, haverá a ampliação da rede de escolas técnicas até o ano de 2014, assim como uma participação efetiva do Sistema S, ampliando o acesso desses cursos às populações de baixa renda e o aumento do número de vagas gratuitas.

Contudo, não fica claro que tipo de relação esse novo programa terá com os já vigentes, como o PNPE e o Programa Jovem Aprendiz, por exemplo. Outro aspecto a ser levantado é que mais uma vez a política concentra-se na formação, dando a idéia de responsabilização dos sujeitos por sua empregabilidade. Mas não há incentivos ou ações destinadas à contratação do jovem, de modo que ele consiga se inserir no mercado de trabalho formal.

⁴ Disponível em <http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/>

CAPÍTULO 3

Tomando As Ferramentas Teóricas: A Psicologia Histórico-Cultural

Como alicerce teórico para a análise dos significados e sentidos atribuídos pelos aprendizes egressos e gerentes à formação e inserção no mercado de trabalho, assim como para a compreensão desse sujeito que se constitui a partir do outro e do seu contexto, foi utilizada a perspectiva Histórico-Cultural de Vygostky⁵, no que se refere aos conceitos de sentido, significado e subjetividade.

Para compreender os significados e sentidos construídos pelos participantes deste estudo, faz-se necessário ressaltar que esse entendimento parte da Psicologia Social, programa no qual se desenvolve essa Tese. Neste sentido compreendemos que os aspectos demarcadores de um sujeito e de suas ações, são feitas em interação com a sociedade.

A dicotomia indivíduo e sociedade sempre esteve presente ao longo da história da Psicologia. Em seus primórdios, a Psicologia Social emerge a partir de duas perspectivas substancialmente diferentes: uma Psicologia Social Psicológica, associada em suas raízes, a uma vertente da Psicologia Social Americana, e uma Psicologia Social Sociológica, desenvolvida na Europa (Álvaro & Garrido, 2007).

A necessidade em se legitimar enquanto ciência foi afastando a Psicologia cada vez mais do estudo da subjetividade e se aproximando do estudo do comportamento individual, tendo em vista que tais objetos de estudo eram passíveis de comprovação e experimentação.

Ambas as Psicologias situavam os objetos de estudo da Psicologia e a verdade em diferentes instâncias sociais: indivíduo e sociedade. Segundo Álvaro e Garrido (2007), as teorias que compõem o desenvolvimento histórico da Psicologia Social “não surgem num vácuo histórico, mas são reflexo das circunstâncias e dos problemas que analisam e que procuram responder” (p. 11).

⁵ Para efeito desta Tese utilizaremos as denominações Teoria Histórico-Cultural e Sócio-Histórica, tendo em vista que a primeira refere-se à proposição original de Vigotski; e a segunda é utilizada por outros autores, ao se posicionarem em torno do legado de Vigotski.

Isso posto, apesar dos inúmeros esforços da Psicologia em estudar o indivíduo e seu comportamento, Álvaro e Garrido (2007) destacam que, em determinado momento histórico, a Psicologia teve que assumir que a psique humana não surge nem se desenvolve em um vazio social, se não que é produto de interações das pessoas dentro de uma coletividade. O mesmo se pode dizer da conduta individual. Também não se pode ignorar a existência de fatores psicológicos ou individuais que influem no comportamento social.

Nesse sentido a perspectiva teórica que se mostra plausível é a que concebe que as formações da subjetividade não podem ser compreendidas desligadas da formação social na qual se constituem. Daí que a perspectiva de Vigotski torna-se para o que desejamos a mais apropriada. Utiliza-se a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1995) para embasamento desta Tese, tendo em vista que a mesma compreende que homem e mundo não existem de forma isolada, ao contrário, estão contidos um no outro, em permanente relação constitutiva. A teoria ainda concebe o homem como ativo, social e histórico, e a sociedade, como produção histórica dos homens por meio do trabalho e das experiências vividas no contexto social, constituintes da subjetividade e da consciência (Aguar et al., 2009; Bock, 2002).

Nesse sentido, o homem para Vigotski (2007) é visto como produtor de cultura, e não como passivo ante os acontecimentos externos. Ou seja, para o autor, o ser humano passa a ser, ao mesmo tempo produtor de sua cultura e de sua sociedade, e altamente influenciado por ela para construção de si mesmo, num movimento dialético indivíduo - sociedade. Baseando-se na abordagem materialista dialética da análise da história humana, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças

provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua própria existência. A forma como cada um se posiciona acerca do mundo, é elaborada a partir da história e da experiência particular.

Segundo Aguiar et al. (2009), dentro da perspectiva sócio-histórica há uma relação mediada entre homem e mundo, de modo que um não se limita a ser o reflexo do outro. Os autores ainda afirmam que o sentido pessoal não representa uma consciência individual oposta à consciência social, mas sim “minha consciência social” (p. 62).

Sendo assim, o social e o individual atuam de forma recíproca como constituintes um do outro, e são simultaneamente, constituídos pelo outro. Lucci (2006), em seus escritos sobre Vigotski, destaca que o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural, sendo moldado pela cultura que ele próprio cria. Dessas determinações resulta o sujeito interativo da abordagem aqui utilizada, isto é, aquele que é ativo, constituído e constituinte na e pela relação interpessoal, na relação EU-OUTRO, numa perspectiva dialética. Ou seja, só é possível a construção do EU a partir da interação com o outro, num permanente movimento em que as duas partes ao se cruzarem, constroem o novo: de si, do outro e do social em que se encontram.

Essa relação homem-meio é mediada. Para Lucci (2006), toda atividade humana é mediada por instrumentos e signos presentes no contexto. Nesse movimento, a linguagem em suas variadas modalidades (oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática) constitui-se como o mediador privilegiado na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor,

(...) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o

pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura (p. 5).

A abordagem Histórico-Cultural também confere uma importância significativa ao trabalho enquanto constituinte do sujeito. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, são resultantes do surgimento do trabalho, este entendido como ação/movimento de transformação. Nesse sentido, é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também.

Tais elementos teórico-conceituais são fundamentais para o entendimento do nosso objeto de estudo, pois auxiliam na compreensão dos jovens em busca de emprego, que constroem sua subjetividade na relação direta com as exigências impostas pela sociedade de ingresso no Mercado de Trabalho, para que seja considerado cidadão.

3.1. Contexto Histórico da Psicologia na época

Para compreender a postura teórica adotada por Vigotski, é necessário se fazer um retrospecto do cenário vigente em sua época. Por um lado, o contexto social e político imediato em que o autor se encontra. Por outro, as demandas da Psicologia que se instauravam paralelamente aos estudos de Vigotski.

Em relação à contextualização histórica, Lucci (2006) destaca que a abordagem de Vigotski emerge em meio à Revolução Socialista de 1917, buscando atender às solicitações do próprio Comunismo, liderado por Lenin, que demandava a criação de um projeto de psicologia que pudesse analisar os problemas de aplicação prática do homem. Mesmo diante de um contexto de profunda desolação, de adoecimento e taxas assustadoras de analfabetismo, os dirigentes do regime buscavam uma renovação que

implicava na reconstrução do país, mas também na construção de uma nova Ciência, que se utilizasse dos referenciais da teoria marxista, para alicerçar uma nova sociedade. Principalmente uma perspectiva teórica que lutasse contra a alienação no trabalho e libertasse os sujeitos do jugo do capitalismo.

Vigotski emerge na Psicologia em um momento extremamente significativo, como afirma Molon (2009). Para a autora, a consolidação da Revolução Russa e a inauguração de uma nova sociedade, fazem emergir também a busca pela concepção de um novo homem, o que demandava também novas bases de sustentação teórica e metodológicas.

Todavia, para Lucci (2006), essas demandas não se constituíam uma tarefa fácil. Uma das barreiras que os pesquisadores tiveram de enfrentar nesse processo de construção da nova ciência foi a exigência por parte dos líderes do comunismo, que adotassem apenas a filosofia marxista. O próprio marxismo, contudo, apresentava diferentes entendimentos e não havia unicidade, entre os marxistas russos, sobre a interpretação do materialismo.

Além disso, com a ascensão de Stalin ao poder, em 1924, e a instauração de um governo absolutista, instaura-se uma ampla interferência do Estado na sociedade, bem como na própria Psicologia. Através de um decreto, “baniu os testes psicológicos, assim como a psicologia, das áreas da educação e da indústria” (Lucci, 2006, p. 3). Conseqüentemente, vários periódicos sobre psicologia deixaram de ser editados; cursos e institutos foram fechados; e o ensino de psicologia passa a ser limitado ao treinamento de professores nas faculdades.

Segundo Makirriain (2006), com Stalin se condenava toda interpretação do marxismo que não convergisse com a que este líder fazia. Logo, a perspectiva de Stalin tornou-se ponto de referência obrigatório para toda investigação científica. Nesse cenário, as obras de muitos pesquisadores da área, inclusive de Vigotski, que já havia

falecido, passaram a ser proibidas em todo o território nacional. E apenas após a morte de Stalin, em 1953, é que os trabalhos de Vigotski voltam a ser publicados, a partir de 1956.

Já no contexto mais amplo, da Psicologia, durante o século XIX, na Europa, instalou-se no meio científico uma necessidade intensa de combater a metafísica, tão evidente na filosofia do século XVIII. Nesse contexto, a Filosofia Positiva proposta por Comte buscava legitimar os critérios para que uma área de estudos se tornasse ciência, dentre eles, a precisão, a certeza e a busca da verdade, que só poderia ser conquistada mediante um modelo que cultivasse os pilares metodológicos da observação, experimentação e comparação.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) ainda afirmam que, para Comte, a ciência era o paradigma de todo conhecimento. Assim, cada conceito presente em uma teoria deveria ter como referência algo observável. E que, através do método indutivo poder-se-ia conferir probabilidade cada vez maior de estar se aproximando à verdade. Todavia, nessa busca pela verdade e pela adequação das áreas ao modelo positivista de ciência, era preciso que os objetos de estudo fossem palpáveis, manipuláveis, observáveis, não havendo mais espaço ao estudo da natureza humana, que deveria agora ser relegado à filosofia.

Nesse movimento, as ciências ditas humanas, foram criticadas por não se utilizarem dos métodos objetivos e de experimentação propostos pelo positivismo. Daí que muitas das disciplinas humanas passaram a adequar seus objetos de estudo ao modelo científico proposto, dentre elas, a Psicologia, que renuncia o estudo da consciência em prol do estudo do comportamento. Dessa maneira, para que se compreendesse o comportamento humano era preciso fragmentá-lo em seus processos mais elementares, através da experimentação das reações comportamentais dos sujeitos

aos estímulos do ambiente, isto é, só seria possível analisar os processos psicológicos através de seus constituintes básicos (Cole & Scribner, 2007).

Por outro lado, segundo os autores, a Gestalt se contrapunha a essa perspectiva comportamental por afirmar que os fenômenos intelectuais e perceptuais não poderiam ser explicados pela postulação de elementos básicos da consciência, nem pelas teorias comportamentais baseadas na unidade estímulo-resposta. “Os gestaltistas rejeitavam, em princípio, a possibilidade de, através de processos psicológicos simples, explicar os processos mais complexos” (Cole & Scribner, 2007, p. 21).

Nesse sentido, a Psicologia organizava-se em um cenário antagônico, tendo de um lado uma psicologia científico-natural, e de outro uma psicologia idealista. Desse modo, enquanto uma vertente pautava-se apenas no estudo do observável, negando-se a consciência e buscando uma aproximação cada vez maior da psicologia com as ciências naturais; a outra adotava a concepção dos processos psicológicos como sendo fenômenos transcendentais e até mesmo metafísicos (Vygotsky, 1927/ 2004).

À primeira vertente, da psicologia dita científica e comportamental, Vygotsky (1925/ 2004) tece críticas à intenção de se formular uma psicologia sem consciência. Para o autor, o comportamento do indivíduo é organizado de tal modo que são os movimentos internos, pouco conhecidos que o dirigem e orientam. Por isso “limitar-se a estudar as reações visíveis à primeira vista resulta estéril e injustificado” (p. 57). Assim, o autor pontua que, buscar explicar os processos psicológicos a partir dos elementos mais simples e observáveis descaracteriza o próprio objeto da psicologia.

Em relação aos gestaltistas, Vigotski (1927/ 2004) partilhava da insatisfação destes em relação à corrente comportamentalista que buscava reduzir todos os fenômenos a um conjunto de átomos psicológicos, entretanto, sentia que a Gestalt não era capaz de, “a partir da descrição de fenômenos complexos, ir além, no sentido de sua explicação” (Cole & Scribner, 2007, p. 23).

Barros, Paula, Pascoal, Colaço e Ximenes (2009) ressaltam uma aproximação inicial de Vygostky com a perspectiva da Gestalt, tendo em vista a possibilidade de que, a concepção estruturalista dessa teoria, de que o todo é maior do que a soma de suas partes, superasse a dicotomia presente na Psicologia da época; como também a postura crítica de ambos ao elementarismo da psicologia científico-natural.

Contudo, com o tempo, Vygostky (1927/ 2004) destacou que ao contrário do que havia afirmado anteriormente, o estruturalismo proposto pela Gestalt poderia fazer com que essa abordagem reduzisse todos os fenômenos psicológicos à noção de estrutura. Chegando a afirmar que a Psicologia da Gestalt havia recaído em um mecanicismo que não considerava o surgimento de novas estruturas, mas apenas o reestabelecimento do equilíbrio e “da boa forma” de estruturas já existentes. Nas críticas de Vigotski à Gestalt se encontrava ainda no fato de que a Gestalt partia de estruturas pré-estabelecidas, em que o sujeito não tinha uma participação ativa.

Cole e Scribner (2007) afirmam que a Psicologia se configurava como duas metades irreconciliáveis, sendo uma com as características da ciência natural, e outra com características de ciência mental. No entanto, nem uma nem outra, segundo Vigotski (1927/ 2004) dão conta suficientemente da compreensão dos processos psicológicos, tendo em vista que uma enfoca apenas o elementar e outra a dimensão total, estrutural. Para o autor, um dos aspectos mais preocupantes nessa dualidade é que os fenômenos subjetivos ou relativos à consciência são considerados como de segunda ordem e especificamente internos.

Dessa maneira, coloca-se por um lado, a explicação de todo comportamento do homem sem recorrer a fenômenos subjetivos, a psicologia sem psique; e por outro lado, a explicação da psique de maneira abstrata, sem nenhuma possibilidade de operacionalização. Duas perspectivas que, segundo Vigotski (1927/ 2004) deveriam buscar uma articulação, tendo em vista que é impossível estudar o comportamento do

homem e as complexas formas de sua atividade, independentemente de sua psique. Além do mais, o autor afirmava que, para que essa crise fosse superada era necessário a inclusão do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento.

Barros et al. (2009) refletem que ao criticar as correntes científico-naturais, Vigotski se afasta das teorizações elementaristas e se distancia das exigências de adequação da psicologia ao método das ciências naturais. Paralelamente, suas críticas sobre as correntes idealistas, mostram seu afastamento do pensamento estruturalista e de um método mentalista que inviabilizavam o estudo da consciência a partir de um método objetivo.

Para Vygostky (1925/ 2004, p. 63), “a psicologia não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transcrevê-los para um idioma objetivo”, o que traz destaque para o fato de que Vigotski não era contrário à ciência, mas sim a uma psicologia que, na ânsia em se fazer científica, descaracterizou-se quanto ao seu objeto de estudo. Ou em oposição, uma outra psicologia que acreditava que o seu objeto de estudo nunca poderia ser materializado enquanto objeto de estudo científico.

Nesse contexto, Vigotski (1927/ 2004) acreditava que nenhuma das principais tendências vigentes no seu tempo buscava uma explicação para o que há de especificamente humano no ser humano a partir da sua própria condição. Isto é, as correntes psicológicas estavam tão concentradas no debate entre ciência e não ciência que faziam uma psicologia individualizante, descontextualizada e, portanto, limitada. Para o autor, os fenômenos psicológicos eram vistos a partir de dois extremos. Ora se impunham aos sujeitos, em um movimento de fora para dentro; ora eram tratados como essencialmente individuais e auto-suficientes em relação à cultura.

É então, a partir dessa dualidade estabelecida na psicologia, dessas posturas fragmentadas e extremas, que Vigotski vai buscar outros referenciais que lhe dêem

suporte na construção de uma abordagem psicológica que vislumbrasse sujeito e sociedade de maneira não antagônica, mas em construção e inter-relação contínua.

Partindo das limitações das correntes pragmatista e mentalista, Vigotski reflete sobre o sentido e subjetividade humana de modo que não sejam considerados nem como elementos apenas do externo, tomando-se o sujeito como passivo; nem do interno, considerando-se a subjetividade como meramente individual e intrapsíquica.

Interessante que Vigotski (1927/ 2004) encerra seu texto sobre o significado histórico da crise da psicologia, afirmando que “na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo. (...) Não é preciso dizer que essa psicologia se parecerá tão pouco com a atual” (p. 417). Contudo, atualmente, ainda percebe-se a dicotomia entre social e individual, entre o que é ou não científico; tomando-se sujeito ou subjetividade como sendo conceitos alheios à Psicologia social, por exemplo. E de repente os paradoxos vividos por Vygotsky há tantos anos nos parecem tão atuais.

3.2. A proposta de uma nova Psicologia

Um dos aspectos que fez com que Vigotski se afastasse das correntes tradicionais da Psicologia em busca de novos aportes foi o fato de considerá-las insuficientes para compreender a complexidade da experiência humana. Nesse sentido, reafirmou a importância das origens sociais e da compreensão do contexto para se analisar o desenvolvimento humano. Cole e Scribner (2007) ressaltam que “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte de cada pessoa” (p. 24). Dessa maneira, ao propor que comportamento e desenvolvimento humano deveriam ser analisados à luz do contexto cultural, Vigotski se aproxima da perspectiva dialética proposta por Marx.

Essa aproximação, contudo, não foi no sentido de sobrepor o pensamento marxista à Psicologia. Vigotski (1925/ 2004) via no materialismo dialético a solução para os paradoxos científicos vivenciados pela Psicologia da época, que considerava os fenômenos psicológicos como estanques. O materialismo dialético se constituiu como um dos pontos de partida para Vigotski repensar a Psicologia que era feita até então, na medida em nutria o entendimento de que todos os fenômenos precisam ser estudados como processos em movimento e mudança.

Nesse sentido, a teoria marxista da sociedade teve um papel fundamental na consolidação das ideias de Vigotski, pois, de acordo com estas, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento)” (Cole & Scribner, 2007, p. 25). Isso significa que o homem não pode ser estudado nem apenas a partir do seu aspecto interno, intrapsíquico; nem apenas como reprodutor do meio social. É preciso compreender que o desenvolvimento humano tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Assim, Vigotski (1925/ 2004) teoriza que o comportamento humano é constituído a partir da experiência histórica, da experiência social e da experiência duplicada. “Evidentemente, a experiência histórica e a social não constituem nada psicologicamente distinto, já que, na verdade, não podem ser separadas e sempre se apresentam juntas” (p. 83).

Para Vigotski (1925/ 2004), é preciso ir além da fisiologia, do corpo físico, da herança genética. Ele faz uso de um método genético pautado na historicidade dos processos psicológicos. Segundo o autor, para abarcar de modo completo a totalidade do comportamento humano, é preciso que se considere “o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem”, tendo em vista que este não se serve apenas da experiência herdada fisicamente, mas de uma gama de experiências de

gerações anteriores que não se transmite através da genética, mas a partir das relações sociais e do contexto histórico-cultural, o que o autor denomina de experiência histórica.

Associada a esse elemento, soma-se a experiência social, resultado das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência junto a outras pessoas. Sendo que essas relações não se estabelecem de forma passiva, o homem adapta ativamente o meio a si mesmo e também não se referem apenas às relações sociais face a face, mas todo o arsenal de experiências vividas ao longo da história do sujeito (Vigotski, 1925/ 2004).

Outro aspecto proposto por Vigotski, apropriando-se das ideias de Marx é o da experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa. Dessa maneira, o sujeito constrói sua ação antes na mente, o que significa que o resultado obtido no processo existia idealmente antes do começo desse trabalho. Contudo, o comportamento humano não se resume à dimensão do observável, e nesse sentido emerge a importância do estudo da consciência pela psicologia. Para Vigotski (1925/ 2004), “o comportamento que se realiza é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (p. 69).

E essas possibilidades não realizadas não estão acessíveis pela via direta da experimentação. Essa experiência só é acessível à pessoa que a vive. Visto desse modo, é preciso que se compreenda todo o processo de desenvolvimento, as relações estabelecidas pelo sujeito para que chegue àquele comportamento, e não apenas o resultado, o comportamento em si.

E assim também se considera que toda relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada através dos instrumentos e signos construídos socialmente. Para Molon (2000), o objeto da Psicologia e da Psicologia Social era o fenômeno psicológico, mas este só existe pelas mediações, isto é, o fenômeno psicológico é mediado e não

imediatos. A linguagem, as funções e significados dos gestos e palavras só possuem valor porque são criados socialmente e oferecem um meio de se estabelecer as relações com as outras pessoas. Ao longo do desenvolvimento, há uma internalização desses processos sociais por parte do sujeito. De modo que a operação externa é reconstruída internamente.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, fazendo com que um processo interpessoal se transforme em um processo intrapessoal. Desta maneira, os signos aparecem primeiro em uma dimensão interpsicológica e depois em uma dimensão intrapsicológica. Isso não significa que o que é agora intrapessoal deixa de ser social, ele passa sim a se constituir como quase social.

Para Vygotsky (1987) esse movimento parte do social para o sujeito e não é um simples processo de imitação, mas sim de transformação, de apropriação. “Sua composição, a estrutura genética, o modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processo psíquico, permanece sendo quase social. O homem, a sós consigo mesmo, segue funcionando em comunhão” (p. 162).

De igual modo, levando-se em consideração a relação dialética das dimensões interpsicológica e intrapsicológica, observa-se que o social constitui o sujeito ao mesmo tempo em que é constituído por ele, sendo que ambos são também constituídos pelas mediações de signos. Segundo Vigotski (2004), a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica.

3.3. Significado e Sentido

Partindo dessa concepção de sujeito interativo, e dos avanços da teoria histórico-cultural em busca de compreender mais profundamente essas relações sujeito – mundo, Vygotsky (2009) se propõe, na década de 1930, a aprofundar os estudos sobre pensamento e linguagem. Molon (2009) afirma que há uma superação no pensamento de Vigotski “da visão instrumentalista da palavra à visão discursiva da linguagem, ao significado e sentido das palavras, à palavra como microcosmo da consciência” (p. 103). O que possibilita a compreensão de que os signos e as palavras não são apenas um meio para, uma escrita ou fala vazia, mas trazem significações construídas a partir das relações sociais. Isto é, a palavra não é simplesmente o substituto da coisa. Ela envolve a concepção daquele sujeito acerca da coisa, o contexto em que está inserido, bem como a quem está sendo dirigida sua mensagem.

Segundo Vigotski (1934/ 2001), as teorias tradicionais que trabalhavam a questão do pensamento e linguagem, concebiam o significado como uma mera associação entre o objeto ou situação e a palavra, em função das reiteradas coincidências. Pensando desta forma, uma vez estabelecida essa associação, não haveria possibilidades de mudança.

No texto “Pensamento e Palavra”, Vigotski (1934/2009) afirma que a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, o vínculo entre tais processos se forja e se transforma no desenvolvimento histórico da consciência. E é nesse momento que ele consolida sua concepção acerca dos sentidos e significados. Para tanto, toma o termo do psicólogo alemão Paulhan, que tinha avançado na construção da relação entre o significado e o sentido da palavra no marco do uso da linguagem.

Apesar da importância desses conceitos para as ideias de Vygotsky, constituindo-se como um divisor de águas em sua teoria, Barros et al. (2009), Góes e Cruz (2006) e Molon (2009) concordam que sentido e significado têm sido pouco explorados nas leituras feitas a partir de Vigotski. Daí a necessidade de trazer à luz a essas reflexões do autor, principalmente porque a partir delas, novas possibilidades se abrem nos estudos sobre os processos de significação nos sujeitos.

Em primeiro lugar, Vigotski (1934/ 2001) afirma que a relação entre pensamento e palavra não é estática e nem imutável. Segundo ele, o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário, mas por um vínculo que surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Molon (2009) destaca que a linguagem e o pensamento estão inter-relacionados em um movimento permanente, mas que guardam também cada um suas especificidades e raízes.

Segundo o autor, a mútua constituição entre pensamento e linguagem baseia-se na premissa de que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (Vigotski, 1934/2001, p.412), e de que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vigotski, 1934/2001, p. 409). Observa-se então que a palavra não é simplesmente a reprodução do pensamento, mas que, no processo de pôr o pensamento em palavras, há uma ressignificação desse pensamento.

No processo de significação encontra-se uma dupla referência semântica que Vigotski (1934/ 2001) chama de significado e sentido. Para o autor, o significado está no sujeito a partir de suas relações intersubjetivas, sendo o próprio signo; enquanto que o sentido é produto e resultado do significado, sendo caracterizado como dinâmico e fluido. Vigotski ainda afirma que sentido e significado são momentos do processo de construção do real e do sujeito, que não podem ser considerados dicotomicamente, e que cumprem a função de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real.

Sobre o significado o autor destaca que essa unidade reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. Isso porque o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos. Para Vigotski (1934/ 2001, p. 398),

a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos.

Dito de outro modo compreende-se os significados como “produções históricas, sociais, relativamente estáveis” que, por serem compartilhados por vários sujeitos ou grupos sociais permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo (Aguiar et al., 2009, p. 61).

Os significados, portanto, se constituem como a forma pela qual um homem assimila a experiência humana. Por isso, possuem um caráter social, em virtude de serem produzidos pela sociedade, no desenvolvimento da linguagem e das formas de consciência social; mas também possuem um caráter individual, pois estão presentes nos processos da atividade e consciência de indivíduos específicos, mas que ainda assim, não perdem sua natureza sócio-histórica.

Identifica-se desta forma que o significado é convencionalizado socialmente a partir das relações e condições históricas, e é um dos elementos constituintes da relação social. Para Vigotski, contudo, esse não é o grande diferencial de seu pensamento. O que lhe pareceu extraordinário foi a descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento, fato que possibilitou superar definitivamente o

postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem.

Nesse cenário foram se estabelecendo enfoques que afirmavam que a palavra não introduzia nenhuma mudança na natureza do pensamento, e por isso, acreditava-se na independência deste em relação à linguagem. Essa era a concepção majoritária na época, de que uma vez elaborado, o significado da palavra continuava imutável e constante. Dessa maneira, quando havia a conclusão da formação do significado da palavra, o caminho de seu desenvolvimento estava concluído.

Assim, para Vygotsky (2009) duas correntes teóricas podiam ser observadas. Uma que promulgava a fusão absoluta entre pensamento e linguagem, acreditando que ambos os processos são a mesma coisa, e que por isso, não era possível o surgimento de nenhuma relação entre eles. Outra que tentava estabelecer uma completa separação entre ambos. Nessa segunda concepção, os teóricos buscavam estudar as propriedades puras do pensamento, independentemente da linguagem; e a linguagem independentemente do pensamento. E interpretavam a relação entre eles como uma dependência mecânica, puramente externa entre dois processos diversos.

Para a segunda perspectiva, o método de estudo empregado deveria ser o da decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos. Eles acreditavam que se fossem observados os elementos de cada um dos processos, seria possível explicar as propriedades do todo. O que não se confirmou, pois, de acordo com Vygotsky (2009), tal método na verdade, inviabiliza o estudo das relações internas entre pensamento e palavra.

Foi a partir dessas lacunas que Vigotski se propôs a buscar compreender pensamento e palavra como processos distintos, mas completamente articulados. Atentou para o fato de que a palavra representa a unidade viva do significado, mas que,

se fosse separada da ideia, perderia todas as suas propriedades específicas. Além do mais, o significado da palavra tem na sua generalização um ato de pensamento.

Vygotsky (2009) atentou para o fato de que as formas superiores de comunicação psicológica só são possíveis porque no pensamento o homem reflete a realidade de modo generalizado. Todavia, apesar da estabilidade do significado, o autor observou que há uma dimensão das palavras que pode ser modificada de acordo com o contexto em que aparece. Assim suas idéias revolucionam as concepções da época quando revelam que diferentes contextos possibilitam a construção de diferentes sentidos para uma palavra, tendo em vista que o sentido constitui-se na dinâmica dialógica, modificando-se de acordo com as situações e com as pessoas que o atribuem.

Nesse sentido, a partir do momento que se compreende que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra. Como defende Vigotski (1934/ 2001, p. 412),

por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.

Assim, o sentido seria o conjunto de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência social. Até mesmo porque, para Vygotsky (2009), o sentido pessoal não representa uma consciência individual oposta à consciência social (significados), mas sim uma consciência quase social.

O sentido é sempre urna formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade. O significado constitui-se como sendo apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, além disso,

configura-se como uma zona mais estável, uniforme e exata. Pois, como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.

Vigotski (1934/ 2001, p. 464) teoriza que o sentido constitui-se como sendo mais abrangente que o significado, tendo em vista que a generalização, o significado formal e mais utilizado socialmente consiste em apenas uma das dimensões de todas as possibilidades de sentido que uma palavra possui, assumindo aquele que fala, de que lugar social fala e para quem se destina a sua fala.

O autor destaca que os sentidos de cada palavra são determinados por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. O que significa que o sentido nunca se esgota, e que nunca é possível apreender os sentidos construídos por um sujeito, porque ele não está subjacente aguardando que alguém o alcance, o descubra. Ele é construído a todo momento, a partir do que se desvela ao sujeito. Como ressalta Vigotski (1934/ 2001, p. 466),

nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for e, conseqüentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é a fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na 'compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.

Pautando-se nestas infinitas e potenciais relações entre pensamento e palavra, observa-se que Vigotski, com sua teoria busca trazer à tona uma dimensão não considerada por uma série de outras abordagens da época: a dimensão histórica. Para o autor, só uma psicologia histórica é capaz de trazer luz à compreensão correta dessas complexas relações. E isso se dá a partir do pressuposto de que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo, de nascimento do pensamento na palavra.

Palavra esta que, se desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta, sem possibilidades de interação social.

A partir da busca de sentido, pode-se compreender o movimento de constituição de cada sujeito, sem isolá-lo da sua singularidade e dos processos sociais e históricos. Deste modo, sentido e significado se complementam em um processo de constituição das subjetividades individuais, tendo em vista que os significados sociais compartilhados, mas estáveis, mediadores dos processos de comunicação e das relações sociais, são convertidos, a partir da apropriação subjetiva individual, em sentidos históricos, em que a vivência cognitiva e afetiva do sujeito é reorganizada diante dos eventos sociais. A partir do momento em que esses sentidos são expressos, de forma transformada, passam a compor também o mundo dos significados (Vigotski, 1934/2001).

Um aspecto importante é que o sentido não se esgota ou não se resume à palavra, tendo em vista que para além da palavra, Vigotski destaca que é preciso que sejam consideradas as expressões dos objetivos e os motivos; os afetos e as emoções. Pois, se assim não fosse, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto.

Em nosso estudo, a intenção é de compreender os significados de vários atores sociais em torno da formação e inserção profissionais de jovens egressos do Programa Jovem Aprendiz. Desse modo, buscamos os significados sociais desses sujeitos, mas sabemos que cada um nos fala a partir de seus sentidos, de suas vivências subjetivas, de seu lugar histórico-cultural, de seu lugar dentro do mercado de trabalho, do seu lugar na sociedade e das relações aí constituídas.

Sabemos que o jovem fala a partir de sua necessidade e expectativa em torno de se capacitar para o trabalho, de encontrar emprego, o que vai muito além do salário; que os gerentes se posicionam em torno do discurso de qualificação profissional dos

contratados, de empregabilidade, da intensa competitividade. Tudo isso está relacionado à conjuntura sócio-histórica atual.

As concepções de Vigotski acerca dos sentidos e significados nos levam a refletir sobre a importância da articulação entre as relações sociais e os processos psicológicos. É preciso que estas relações sejam compreendidas a partir de sua constituição dialética, e não como uma relação de determinação causal do “social”, vistas unicamente como influência externa, sobre o indivíduo.

Também se compreende que o estudo dos sentidos e significados não está relacionado a uma busca daquilo que não está dado, do que está subjacente. Vigotski deixa claro em seus escritos que os sentidos não estão acabados e prontos para serem exteriorizados pela linguagem. Estão em processo de construção, de elaboração em todo tempo, e inclusive, a própria interação sujeito – pesquisador, no processo de investigação psicológica, suscita a dinâmica e composição dos sentidos.

Partindo das concepções de significado e sentido, identifica-se que, para Vygotsky (1929/ 2000), a constituição do sujeito se dá por meio das relações interpsicológicas, o que consiste, segundo ele, na essência do desenvolvimento cultural. Desse modo, qualquer função psicológica superior foi antes externa, foi social. Antes de se tornar função intrapsicológica, ela foi uma relação social entre pessoas. A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro, por meio de processos de significação do sujeito.

3.4. Subjetividade

Em seus escritos, segundo Molon (2009), Vigotski não se refere explicitamente ao conceito de subjetividade, contudo, ao conceber a relação do sujeito com seu meio de forma dialética, afirmando essa relação EU-OUTRO a partir do movimento interativo

de apropriação do interpsicológico pelo intrapsicológico, e ao refletir sobre o caráter dinâmico dos significados de mundo para cada sujeito, Vigotski evidencia sua perspectiva de uma subjetividade social. Para Delari Jr (2000), a discussão sobre sujeito e subjetividade em Vigotski, apesar de não aparecer de modo direto, faz-se presente em sua obra sob os conceitos de *pessoa* e *personalidade* tal como introduzidos por Vigotski que traduzem a trama das relações que constitui a natureza cultural do homem. Para Vygotsky (1929/ 2000), a personalidade social é o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo; isto é, o processo de construção das funções psicológicas a partir da estrutura social.

Os interesses psicológicos de Vigotski originam-se da preocupação com a gênese da cultura. “O entendimento do homem como construtor de cultura levou-o a contrapor-se à psicologia clássica” (Molon, 2009, p. 22). Na perspectiva histórico-cultural, o sujeito só se constitui a partir do outro, não existindo um sujeito anterior à relação social. Vigotski se opunha a qualquer concepção que trouxesse o sujeito como ahistórico. Partindo dessas reflexões, Vigotski (1926/ 2004) passa a representar a psique humana como um sistema complexo e integrado, que se constrói na relação com o outro, principalmente através da linguagem. Sendo esta considerada pelo autor como a fonte constituinte do comportamento social e da consciência.

Outro aspecto levantado por Vigotski e inovador para a época foi que essa interação, essa experiência social, tão importante na constituição do sujeito, extrapola as interações sociais imediatas, tendo em vista que o sujeito se constitui também por meio das intersubjetividades anônimas. Nesse sentido, pode-se afirmar que Vigotski, com sua perspectiva histórico-cultural inaugura uma nova concepção acerca da subjetividade, até então considerada como algo individual, intrapsíquico e inacessível.

A proposição por Vigotski contraria as teorias tradicionais trazendo luz uma subjetividade que é social, falando de um homem que, mesmo a sós, permanece sendo

influenciado e influenciando, sendo transformado e transformando. Essa categoria subjetividade é um conceito importante para a Psicologia Social, pois supera a forma dicotômica da relação entre indivíduo e sociedade.

Delari Jr (2000) afirma que Vigotski procurava compreender outros modos de conceber o sujeito que rompessem com a ideia de individualidade. Para ele, o sujeito não é algo universal e nem independente de sua cultura. Essa noção de sujeito implica pensar o humano do modo mais situado possível, na medida em que se constitui no próprio movimento de fazer-se sujeito em função das múltiplas relações sociais mediadas e papéis sociais que assume. Cada ser humano singular estaria, portanto, aberto a diversas possibilidades de se fazer sujeito, tomando-se como base as diferentes relações e os diferentes contextos sociais nos quais está inscrito.

Partindo dessa concepção do sujeito que se constitui a partir do outro e que também contribui para a constituição desse outro, vê-se que Vigotski dissocia a subjetividade à ideia de singularidade, até mesmo porque o singular não é o oposto do plural, mas aquilo que só pode existir em relação constitutiva com o plural. Em outras palavras, o próprio movimento pelo qual os sujeitos passam a se sentir, perceber-se e compreender-se enquanto seres individuais e singulares “só pode se realizar no interior de uma trama social que é, por definição, plural e contraditória” (Delari Jr, 2000, p. 48).

A categoria subjetividade possibilita identificar elementos gerais de sentido subjetivo, produzidos socialmente nos espaços de subjetivação, considerando as contradições, dilemas, consensos e forças inerentes ao processo de ser humano. Um homem que é sujeito, com uma subjetividade processual, complexa e histórica. E este só pode ser compreendido na medida em que se posiciona numa dada relação social.

Nesse sentido, à medida que interage com o mundo social, as particularidades se expressam concretamente e produzem mudanças na própria sociedade, num movimento contínuo. A relação entre subjetividade e social se promove mediante processos

intercruzados e paradoxais de subjetivação, de apreensão dos significados sociais, de posicionamentos de um determinado sujeito, determinados social e historicamente. Molon (2009) destaca a importância da participação do outro na constituição do sujeito e da subjetividade. Para a autora, a participação do outro se dá em um cenário de produção permanente, constituído e constituinte de significações.

Visto deste modo, cada sujeito, ao se pronunciar, não fala apenas por si, mas a partir dos vários lugares sociais que ocupa, do seu contexto, e do que foi construído a partir das relações sociais. Isso não significa que o social se lhe impõe, e que o intrapsicológico é apenas uma cópia de suas interações. Não se trata de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Mas sim que os processos externos e intersubjetivos ao serem internalizados pelo sujeito, permanecem quase sociais, constituindo essa subjetividade social.

Molon (2009) ressalta que o sujeito interativo se diferencia do paradigma do sujeito passivo. Assim, a dimensão intersubjetiva não é a dimensão do outro, mas a dimensão da relação com o outro, na qual existe uma dependência contínua entre os planos inter e intra-subjetivos. Processo este que acontece pela mediação social. Tendo em vista que há uma necessária interdependência dos planos inter e intrasubjetivos, os conhecimentos do sujeito também não estão alicerçados apenas em seus recursos individuais. Para Molon (2009, p. 62), “o sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo”.

Assim, a subjetividade expressa a síntese entre o individual e o coletivo, sem reduzir o indivíduo a qualquer um desses aspectos. E por isso, a subjetividade é um processo também dinâmico, que só pode ser apreendido levando-se em conta sua historicidade. Para Delari Jr (2000), a subjetividade, numa leitura vygotskiana, possui estreita relação com a experiência humana, ativa e social. Uma experiência compreendida como aspecto da existência material do humano.

Experiência que o homem experimenta em si e que o homem tem do mundo e de si próprio, mas que enquanto experiência *de si próprio* só pode se constituir na relação com o mundo e fundamentalmente com os outros, como componentes de uma dada cultura, e portadores de determinadas tradições e contradições (Delari Jr, 2000, p. 49).

Delari Jr (2001) complementa que nesse processo o sujeito se constitui pelo outro, através do outro, mediante o outro e por intermédio do outro. Mas também auxilia na construção desse Outro e da sua Cultura. Tal lógica postula a existência de um sujeito que se relaciona com o mundo. O que significa que a subjetivação é derivada da relação social, mas também concomitante ao desenvolvimento desta mesma relação.

Para Molon (2009), Vigotski compreende a constituição do sujeito reconhecendo a dialética que existe entre os aspectos intrapsicológicos e interpsicológicos. Nesse sentido, ele deixa claro que esse sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpsicológicos. Ao conceber sujeito e social a partir de uma relação dialética, Vigotski traz a subjetividade ao centro da reflexão da Psicologia, mas se recusa ao dualismo vigente em sua época.

Essa talvez tenha sido uma das maiores contribuições de Vigotski ao nosso tempo, à nossa Psicologia paradigmática: o olhar atento e situado a esse sujeito que não se encontra nem isolado em si, nem dissolvido no social; mas que se constitui a partir de relações dialéticas, que levam em consideração as contradições, as tradições, os conflitos, as construções e desconstruções, os parênteses e interrogações, o SER HUMANO, em movimento dinâmico, que se recusa a categorizações a priori. E a subjetividade, longe de ser algo só meu, representa o ‘meu eu social’.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1. Demarcando Posturas Metodológicas

Antes de especificar o desenho metodológico desta Tese, é importante retomar os objetivos da mesma. Como objetivo geral buscou-se analisar o significado da formação e inserção no mercado de trabalho para aprendizes egressos e gerentes do programa de aprendizagem.

E os objetivos específicos foram:

1. Fazer um levantamento acerca dos significados atribuídos à juventude e às Políticas Públicas de juventude nas produções acadêmicas;
2. Fazer um mapeamento do Programa Jovem Aprendiz na cidade de João Pessoa a partir dos dados das Instituições Formadoras e da SRTE/PB;
3. Investigar o sentido da adesão das empresas ao programa da Aprendizagem;
4. Identificar junto aos aprendizes egressos se a participação deles no Programa garantiu a formação e a inserção no mercado de trabalho;
5. Delinear as atividades de trabalho desempenhadas atualmente por aprendizes egressos do Programa;
6. Investigar a relação do exercício profissional atual do egresso com a formação realizada no Programa;
7. Investigar as empresas participantes do programa acerca dos motivos para efetivar ou não aprendizes egressos;
8. Identificar junto aos aprendizes egressos os motivos de sua contratação por empresas participantes ou não do Programa.

Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela triangulação metodológica, tanto no sentido da utilização de diferentes instrumentos para a coleta dos dados, assim como na opção por diferentes formas de análise dos mesmos. A noção de “métodos

múltiplos” consiste, segundo Brewer e Hunter (1989), na combinação de diferentes tipos de métodos numa mesma investigação, com vista a ultrapassar as limitações de cada método. Optamos por esta perspectiva porque cada um dos objetivos propostos solicitava diferentes modos de coleta e análise dos dados, tendo em vista suas peculiaridades.

Tendo em vista a importância da observação de todos os preceitos éticos para esta pesquisa, o projeto de Tese foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW), na UFPB, sob protocolo 771/2010, cumprindo todos os passos determinados pela Resolução N° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

O primeiro objetivo específico foi pensado tendo em vista a importância de, antes de ir à campo analisar os significados da formação e inserção para aprendizes egressos e gerentes, se compreender quais os significados têm sido veiculados através das publicações científicas no que se refere à juventude e Políticas Públicas. O intuito era de, através de uma revisão sistemática, analisar o papel da Psicologia nesse panorama, em meio às outras ciências, buscando identificar de que modo essa ciência tem se posicionado na abordagem da juventude.

Para alcançar este objetivo foi feito o primeiro estudo, que consistiu em um levantamento bibliográfico sistemático das publicações científicas dos últimos 10 anos no portal Scielo, que foi escolhido por ser o único cujo conteúdo é gratuito e totalmente liberado para a sociedade em geral. O segundo estudo foi realizado tendo em vista o segundo objetivo específico. Ele consistiu de uma pesquisa documental, junto às instituições formadoras e à Superintendência Regional do Trabalho e Emprego da Paraíba (SRTE/PB), para realizar um mapeamento do funcionamento do programa na grande João Pessoa.

O terceiro estudo consistiu da realização de entrevistas semi-estruturadas com aprendizes egressos e gerentes de empresas participantes do programa, com o intuito de abranger os demais objetivos específicos propostos nesta pesquisa. Este envolveu a construção dos dados de maneira qualitativa, e a análise dos dados de modo quantitativo- qualitativo.

O fato de se adotar um instrumento qualitativo para a construção dos dados converge com o alicerce teórico proposto por esta Tese. Vigotski (1925/ 2004, p. 73) destaca que “a experiência é acessível a uma única pessoa, aquela que a vive”. E por isso, a única forma de ter acesso a ela é através do próprio sujeito, através do diálogo, que torna possível ao sujeito construir sentidos acerca do fenômeno psicológico estudado, no contato direto com o pesquisador. Nesse sentido, por meio da fala individual constroem-se esses sentidos subjetivos, mas também é possível compreender sua fala a partir do contexto, identificando-se os significados sociais dos grupos aos quais os participantes fazem parte.

A opção pelo ALCESTE (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) como método quanti-quali de análise das entrevistas se afina com a nossa perspectiva teórica, porque ao fazer a seleção das palavras mais significativas nos corpus, localizando-as quanto ao contexto em que aparecem, o programa possibilita a observação das dimensões individuais e coletivas.

Individuais porque, ao situar as classes de palavras, destaca os sujeitos que mais contribuíram para a composição das mesmas. Não são apenas as palavras que são levadas em consideração, mas também as falas de onde essas palavras vieram e por isso, pode-se identificar as especificidades colocadas por cada sujeito. Ao mesmo tempo é uma análise coletiva porque permite também visualizar os significados dos grupos de participantes como um todo, os consensos ou contradições, relativos a cada temática abordada.

Partindo dos pressupostos teóricos desta Tese, se o significado é um fenômeno intersubjetivo, social e histórico, a palavra mostra-se como uma ferramenta privilegiada de identificação dos significados e construção de sentidos. Uma vez que cada indivíduo apreende o significado de forma particular e produz sentidos pessoais sobre a realidade, inclusive no momento de contato com o pesquisador, a apreensão dessas dimensões subjetivas será efetuada por meio das análises dos significados e sentidos das falas dos participantes desta pesquisa (Kafouni, 2009).

Dadas as demandas colocadas a partir dos objetivos construídos, optamos pela utilização da perspectiva de triangulação metodológica dos dados. Essa opção levou em consideração a amplitude da pesquisa, que se deu em três estudos e com enfoques específicos, e que, por isso, solicitou a utilização de diferentes estratégias metodológicas no que se refere à construção dos dados, como também diferentes técnicas de análise destes, ora quantitativas, ora qualitativas.

Desse modo, foram utilizadas as seguintes técnicas de análise dos dados:

1. Análise descritiva dos dados resultantes dos formulários da primeira etapa da pesquisa; e dos dados obtidos através dos protocolos, relatórios e ementas dos cursos, da pesquisa documental (segunda etapa);
2. Análise padrão do ALCESTE para as entrevistas, através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

4.2. Estudo I – Análise de publicações científicas sobre Juventude e Políticas Públicas de Juventude

4.2.1. Instrumentos.

Para fins do mapeamento dos artigos sobre juventude, políticas e trabalho, foi realizada uma revisão sistemática das publicações no Brasil, entre os anos 2001 e 2011. Nesse sentido, foi feita uma busca dos artigos científicos disponíveis nos periódicos indexados no Portal *Scielo* (<http://www.scielo.br>), até o mês julho de 2011. Para efeito desta revisão, utilizou-se um formulário que visava categorizar: ano de publicação, área da revista de publicação, temática principal abordada e o tipo de artigo (revisão teórica ou relato de pesquisa). Verificou-se, ainda, a abordagem utilizada, se qualitativa, quantitativa ou ambas, a partir do exame de participantes, instrumentos de coletas de dados e estratégias de análises empregadas.

4.2.2. Procedimentos.

Antes do início da pesquisa de campo foi feito um levantamento bibliográfico, tendo como objetivo relacionar e discutir as principais questões e concepções acerca de juventude, trabalho e Políticas Públicas trazidas pelos pesquisadores que publicam em revistas indexadas no *Scielo*, nos últimos 10 anos, ou seja, entre os anos de 2001 e 2011. O *Scielo* foi escolhido tendo em vista que é uma base de dados completamente pública, que várias unidades acadêmicas têm acesso, inclusive universidades privadas, e o fato de ser uma plataforma de livre acesso.

Os artigos foram selecionados, fazendo-se uma busca por assunto, com a palavra juventude. Posteriormente, para que fosse observada a relação estabelecida pelos artigos entre juventude e Políticas Públicas, foi feita uma busca refinada, acrescentando na busca por assunto a palavra Políticas Públicas. Assim foram identificados, em meio aos artigos sobre juventude, quais tinham o foco nas Políticas Públicas, buscando observar também como a questão do trabalho tem sido enfocada nas publicações.

4.2.3. Análise dos Dados.

Os dados resultantes dos formulários de análise dos artigos foram trabalhados através de uma análise descritiva, com frequências e percentuais, a fim de se fazer um mapeamento das concepções de juventude destacadas nos artigos científicos.

4.3. Estudo II – Pesquisa Documental

4.3.1. Instrumentos.

Foram utilizados dois protocolos construídos para a pesquisa documental, um estava voltado às seis instituições formadoras, e outro foi destinado à SRTE/PB. A única instituição formadora que não participou da primeira fase da pesquisa de campo, a pesquisa documental, foi o SENAR, tendo em vista os interesses desta Tese estarem no mapeamento e análise do funcionamento do Programa em zona urbana. A opção pela zona urbana deu-se em virtude de considerar-se que a análise do programa em zona

rural demandaria uma investigação específica, em decorrência das peculiaridades que envolvem a dimensão juventude e trabalho no campo.

O protocolo destinado às instituições trazia aspectos relativos a: ano de início da participação no Programa Jovem Aprendiz, empresas vinculadas à instituição, cursos oferecidos, quantidade de aprendizes matriculados, proporção entre cursos e número de alunos, ementas dos cursos e informações sobre a contratação de aprendizes egressos. Já o protocolo elaborado para a SRTE/ PB, versava sobre o ano de início da Paraíba no programa, dados do Programa Jovem Aprendiz na Paraíba e em João Pessoa nos últimos três anos, metas de inserção de aprendizes para o estado e a cidade de João Pessoa, instituições credenciadas para fazer a formação, e dados sobre as empresas que possuem contratos de aprendizagem.

4.3.2. Procedimentos.

Primeiramente, foi realizada a pesquisa documental junto à Superintendência Regional do Trabalho e Instituições que ministram os cursos aos aprendizes (CIEE, CENDAC, SENAC, SENAI, SEST/SENAT e ONG Sociedade Pia Mazza), para fazer o levantamento de dados do Programa na Paraíba, e das empresas situadas na grande João Pessoa que fazem parte do Programa da Aprendizagem. Junto às instituições que proferem os cursos de formação do Programa, também foi feito o levantamento de uma lista de aprendizes egressos que se enquadravam nos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para esta pesquisa. Os nomes e contatos da empresa e dos aprendizes por parte das instituições formadoras e da SRTE, só foram repassados à pesquisadora mediante autorização da própria instituição, das empresas envolvidas e dos jovens. A pesquisa documental foi realizada nas próprias instituições e na SRTE.

Para a realização da pesquisa, as instituições participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, tornando-lhes cientes dos objetivos da pesquisa, da relevância social da mesma, bem como do sigilo acerca das informações obtidas, conforme determina a Resolução 196/96, já mencionada anteriormente.

4.3.3. Análise dos Dados.

Os dados obtidos dos protocolos da pesquisa documental foram trabalhados através de uma análise descritiva, com frequências e percentuais, a fim de se fazer um mapeamento do programa jovem aprendiz na grande João Pessoa. As ementas dos cursos das instituições formadoras também foram submetidas a uma análise descritiva, tendo em vista destacar as principais temáticas contidas nas propostas curriculares de cada instituição.

4.4. Estudo III – Pesquisa junto a aprendizes egressos e gerentes

4.4.1. Participantes.

Participaram 10 aprendizes egressos e 10 gerentes de empresas que estão vinculadas ao Programa Jovem Aprendiz, na grande João Pessoa (que compreende os municípios de João Pessoa, Santa Rita, Cabedelo e Bayeux), tendo em vista que são os principais atores sociais envolvidos no Programa Jovem Aprendiz.

Justifica-se a escolha dos aprendizes egressos, tendo em vista que é preciso conhecer os significados e sentidos construídos pelos jovens que passaram pela

experiência da formação e aprendizagem, verificando as vivências subjetivas desses jovens e se essa experiência funcionou como facilitadora da inserção no mercado de trabalho.

Como critérios para participação dos aprendizes egressos na pesquisa considerou-se que tenham participado do Programa de Formação por um período de, no mínimo, seis meses, e que tivessem concluído sua participação no programa de formação quando da realização da pesquisa. Isso porque, segundo o artigo 3º, § 4, da Lei nº 11.180/05, os cursos de aprendizagem devem ter duração mínima de seis meses. O que significa que o aprendiz tem este como período mínimo para seu contrato de aprendizagem, tendo em vista que o curso e a prática na empresa devem se dar paralelamente.

Tomando como base os critérios de inclusão e o enfoque dado por esta Tese no que se refere à inserção no mercado de trabalho pós-contrato de aprendizagem, excluem-se do estudo os jovens de 14 e 15 anos. Tendo em vista que a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 7º, XXXIII, estabelece a "proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos". Como um dos nossos objetivos é verificar a inserção do jovem egresso no Mercado de Trabalho, é necessário que participem da pesquisa jovens que já estejam aptos à contratação formal após a participação no Programa.

Os egressos foram selecionados também de modo a contemplar todas as instituições formadoras na grande João Pessoa, excetuando-se o SENAR, conforme o disposto anteriormente. Assim, foram entrevistados jovens que participaram da formação oferecida pelo CIEE, CENDAC, SENAC, SENAI e ONG Beira da Linha.

O tipo da empresa, a função que fora exercida pelo aprendiz ou as modalidades de cursos realizados não consistiram em critérios de exclusão. Mas sim, em aspectos

diferenciadores nas análises, em virtude a concepção de jovem adotada nesta Tese, das juventudes como relacionadas às inserções histórico-culturais de cada jovem.

A categoria gerentes justificou-se como participante tendo em vista sua importância nos processos decisórios das empresas no que se refere à contratação e atribuição de funções e responsabilidades para aprendizes e demais funcionários. Máximo (2009) destaca que os gerentes, no exercício de sua atividade, se definem como sendo a própria empresa, tendo em vista que aos mesmos é atribuída autonomia na tomada de decisões e posicionamentos. Decisões estas que, apesar de serem individuais, precisam estar adequadas aos objetivos e valores organizacionais.

Nesse sentido, consideramos como gerentes, para efeito desta pesquisa, gerentes gerais ou intermediários de empresas participantes do Programa Jovem Aprendiz, ou profissionais encarregados diretamente pelo funcionamento do Programa na empresa e que contribuam na formação e acompanhamento desses futuros profissionais. Como critério de inclusão para participar da pesquisa, os gerentes devem estar na função há pelo menos, seis meses, tendo em vista a necessidade de que conheçam a empresa em que trabalham e a amplitude das funções inerentes ao seu cargo e ao Programa.

A priori, não foi estabelecido um número mínimo ou máximo para esses participantes, pois, como defende González Rey (2002), “o conhecimento nunca se consegue a priori, mas aparece gradualmente em tal processo” (p. 170). O autor ainda afirma que o número de sujeitos a estudar deve estar relacionado aos objetivos e necessidades do estudo. Por isso, o critério que permeou a quantidade de entrevistados foi a saturação, que, segundo Minayo (2010), pode ser operacionalmente definida como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição.

4.4.2. Instrumentos.

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada, porque esta fornece amplitude quanto à sua organização, permitindo aos entrevistadores acrescentar algumas questões de esclarecimento ao roteiro prévio, no curso da aplicação, a fim de atender as necessidades do estudo (Laville & Dionne, 1999). Alves-Mazzotti e Gewandszanajder (2002) destacam que, por seu caráter interativo, a entrevista possibilita o acesso a temas complexos, explorando-os em profundidade. Isso porque, na entrevista, o investigador está interessado em compreender o sentido que o sujeito atribui a certos temas relacionados ao objeto de estudo.

González Rey (2002) corrobora essas idéias ao afirmar que a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo. Minayo (2010) também dá ênfase ao papel da entrevista como uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, com o intuito de obter informações relevantes ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, classifica-a como “uma forma privilegiada de interação social”, na qual o sujeito expõe sua representação da realidade subjetiva (p.262). Nesse sentido, Minayo (2010) ressalta sobre a importância da relação entre pesquisador e atores sociais, na medida em que todos são responsáveis pelo produto de suas relações e pela qualidade da compreensão decorrente da pesquisa, e nenhum dos dois mostra-se neutro no processo.

Os roteiros destinados aos gerentes e aos aprendizes egressos foram construídos a partir de elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural; e das categorias conceituais que alicerçam esta pesquisa e de roteiros já elaborados para pesquisas anteriores realizadas pelo NUPEDIA, do qual a pesquisadora faz parte.

Os roteiros foram elaborados em duas colunas, sendo uma denominada de roteiro prescrito, em que eram abordadas temáticas amplas a serem levantadas com os

entrevistados; e outra coluna denominada roteiro real, que trazia uma abordagem mais específica e pormenorizada das temáticas. Essa estratégia foi pensada de modo a tornar mais fluido o discurso dos participantes, de tal maneira que, no diálogo, primeiramente se colocava a questão mais ampla a ser explorada e as específicas só eram perguntadas, quando, ao final daquela resposta, a pesquisadora avaliava que alguns dos elementos não haviam sido abordados.

As temáticas do roteiro prescrito destinado aos gerentes das empresas que participam do Programa eram: caracterização da empresa e do gerente; adesão e funcionamento do programa; formação; significado da participação no programa e contratação de jovens egressos. As questões do roteiro real estavam agrupadas a partir desses blocos e versaram sobre o sentido e significado atribuídos por esses atores ao Programa da Aprendizagem; motivos para participação no programa; finalidade atribuída ao mesmo; formação oferecida pelas instituições formadoras e pelas próprias empresas; as funções que os aprendizes exercem, dificuldades na aplicabilidade da lei da aprendizagem e a contratação de aprendizes egressos em suas empresas. No total foram elaboradas 22 questões no roteiro real.

Já em relação aos aprendizes, as temáticas do roteiro prescrito eram: caracterização do jovem e do contrato de aprendizagem; aprendizagem nas empresas; aprendizagem nas instituições formadoras; e pós-programa de aprendizagem. No roteiro real, foram elaboradas 32 questões que tratavam de sua vivência subjetiva a partir da formação, inserção e experiência atual do trabalho ou não trabalho; sentido e significado atribuídos ao Programa da Aprendizagem; a formação oferecida pelas instituições formadoras e pelas próprias empresas; bem como das atividades desenvolvidas atualmente pelos mesmos, formais ou informais.

4.4.3. Procedimentos.

Para a realização das entrevistas, a partir dos nomes dos aprendizes egressos fornecidos pelos gerentes e obtidos por meio da pesquisa documental, a pesquisadora iniciou os contatos para a participação tomando como referência a ordem em que os dados foram obtidos. Para efeito da realização das entrevistas, houve a preocupação em abranger jovens e empresas vinculadas a diferentes instituições formadoras e ramos de atividade. Isso porque, através da pesquisa documental, foi identificado que existem inúmeras especificidades quanto aos cursos oferecidos aos aprendizes e as empresas nas quais os mesmos realizam a prática. Desse modo, viu-se a necessidade de contemplar essas diferentes realidades.

Foi feito contato pessoalmente, por telefone ou email, com os potenciais participantes, que foram escolhidos, verificando a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa, além dos demais aspectos já delineados na seção participantes desta Tese.

Antes do início das entrevistas, foi realizado um piloto para cada grupo de participantes (aprendizes egressos e gerentes), de modo a observar se as temáticas abordadas, a ordem em que haviam sido dispostas e a linguagem estavam adequadas aos sujeitos. Por meio desse procedimento foram feitas alterações nos roteiros, incluindo-se, no roteiro dos aprendizes, uma questão sobre o dia a dia como aprendiz, sobre a conciliação da participação do programa com a escola, sobre as relações estabelecidas com os colegas de empresa e outros aprendizes, bem como uma questão acerca do último dia daquele jovem como aprendiz. No roteiro dos gerentes, foi incluída uma questão sobre as dificuldades na aplicabilidade do programa.

Após a realização das primeiras entrevistas, a participação na pesquisa também se deu a partir da indicação de outros participantes, procedimento este denominado

“bola de neve”. Tal estratégia fora utilizada tendo em vista a dificuldade em se estabelecer contatos com os gerentes das empresas, que se tornavam mais acessíveis mediante a indicação por um gerente de outra empresa. Da mesma forma, o contato com os aprendizes tornava-se mais fácil quando havia a menção do nome do(a) colega que o(a) indicou.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local previamente acordado e gravadas, mediante a autorização escrita e verbal. As entrevistas variaram entre 15 e 50 minutos. Para concluir a etapa das entrevistas, tomou-se por referência o critério de saturação, que, segundo Minayo (2010), pode ser operacionalmente definida como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição. Para fins deste estudo, o alcance da saturação foi definido pela concordância entre a pesquisadora e um juiz, com notório saber na área de estudo, que avaliaram a homogeneidade dos discursos e a recorrência de temáticas entre os diferentes participantes.

Os locais das entrevistas, como eram estabelecidos pela disponibilidade dos participantes, variaram. Entre os aprendizes, as entrevistas foram realizadas na residência do jovem, no local de trabalho ou na sala do NUPEDIA, situada na UFPB. Quanto aos gerentes, a maioria das entrevistas foi realizada no próprio ambiente de trabalho, exceto uma que se deu fora da empresa.

Os gerentes e aprendizes egressos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, tornando-lhes cientes dos objetivos da pesquisa, da relevância social da mesma, bem como do sigilo acerca das informações obtidas, conforme determina a Resolução 196/96, já mencionada anteriormente.

4.4.4. Análise dos Dados.

Para análise das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdos lexicais, através do programa ALCESTE. Através dessa análise conseguiu-se captar por um lado os sentidos, as dimensões particulares oriundas da apreensão individual da realidade social, tendo em vista que o sujeito que fala, expressa a partir de suas vivências subjetivas, do seu lugar histórico-cultural. Por outro lado, os significados, que são os conceitos, as generalizações sociais, os simbolismos e posicionamentos de cada categoria de participantes (jovens e gerentes). Assim, foi possível apreender, ao mesmo tempo, a dimensão total dos discursos, a análise do coletivo; e a análise dos sentidos, que refletem o movimento de apreensão individual do mundo pelos sujeitos.

Tendo em vista que os significados, como já fora explicitado, se referem à abrangência ou regularidade de alguns discursos dentre os sujeitos participantes, foi utilizado, com todas as entrevistas, o software ALCESTE, em sua versão 4.5, que foi desenvolvido na França por M. Reinert (1990), que além de permitir uma análise lexical quantitativa que considera as co-ocorrências e a palavra como unidade, também oferece a sua contextualização na entrevista ou *corpus*.

O programa foi utilizado com o intuito de distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso acerca dos objetivos da pesquisa. De acordo com Camargo (2005) e Nascimento e Menandro (2006), o software ALCESTE apóia-se em cálculos efetuados sobre a co-ocorrência de palavras em segmentos de texto, buscando distinguir classes de palavras que representem formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação. Saraiva (2010) destaca que a finalidade do software é obter uma primeira classificação estatística de enunciados simples do *corpus* estudado, em função da distribuição de palavras dentro de cada enunciado, a fim de apreender as palavras que lhe são mais características.

Assim, o software identifica a regularidade de um vocabulário específico como indicador da existência de certo “campo contextual” ou um espaço semântico específico, que resultariam em um “fundo tópico”, revelado através da co-ocorrência das chamadas “palavras plenas”, que devem ser entendidas como algo que excede os significados anotados nos dicionários, uma vez que se inscrevem na história dos sujeitos, pois são utilizadas como uma atualização do próprio sujeito e de seu campo de referência aos objetos num aqui e agora do discurso. Isso significa que há uma análise tanto das palavras com conteúdo quanto das palavras com funções, além das características dos respondentes.

Desse modo, o objetivo de uma análise com ALCESTE, é distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do tópico de interesse (Camargo, 2005). Saraiva (2010) acrescenta que a ideia subjacente do programa é que o sentido das sentenças pode ser apreendido se for possível identificar as palavras que aparecem juntas nas frases e que são ditas pelo maior número possível de sujeitos, tendo em vista que cada sujeito fala a partir de um lugar histórico-cultural específico.

Destaca-se ainda o fato de que, segundo Lima (2008), o ALCESTE se propõe a analisar os corpus a partir das co-ocorrências lexicais, na co-presença do léxico numa unidade contextual do texto. Isso significa que ele não analisa as expressões simplesmente pela frequência isolada daquela palavra, mas a partir de suas relações com o todo do corpus. Como sinaliza a autora citada, o ALCESTE se propõe a examinar no texto as ressonâncias de sentido que se estabelecem devido às co-ocorrências de alguns termos e que aparecem reunidas em certas regiões do texto; e não as divisões superficiais provenientes das significações de palavras isoladas.

No que se refere ao processo de preparação dos corpus para a análise, as entrevistas foram transcritas, mantendo-se as expressões verbais da forma como foram colocadas pelos participantes. Paralelamente à transcrição, os roteiros de entrevista de

aprendizes egressos e gerentes foram subdivididos em blocos, a partir dos objetivos propostos inicialmente nesta Tese.

As entrevistas de gerentes e aprendizes foram analisadas separadamente tendo em vista que foram utilizados roteiros e temas diferenciados para cada grupo. A partir da divisão entre gerentes e aprendizes egressos, as questões do roteiro foram agrupadas em blocos temáticos⁶, tendo em vista a diversidade de aspectos abordados a partir dos roteiros e a perspectiva trazida por Camargo (2005), que afirma que o corpus adequado à análise do ALCESTE deve constituir-se num conjunto textual centrado em um tema.

Desse modo, as questões do roteiro de entrevista dos aprendizes egressos foram agrupadas em 5 blocos a partir dos objetivos propostos nesta Tese:

- *Bloco 1*: Início da participação no Programa, incluindo expectativas e motivos do jovem e a entrada na empresa.
- *Bloco 2*: Aspectos relacionados ao funcionamento do Programa na Empresa.
- *Bloco 3*: Avaliação do Programa.
- *Bloco 4*: Formação nas instituições formadoras.
- *Bloco 5*: Inserção no mercado de trabalho e expectativas de futuro.

O roteiro dos gerentes foi subdividido em dois blocos:

- *Bloco 1*: Adesão das empresas ao programa e ao funcionamento do mesmo na empresa.
- *Bloco 2*: Formação e contratação de aprendizes.

⁶ A descrição das questões por Bloco estão disponibilizadas na seção Apêndices.

A diferença em termos da quantidade de blocos para aprendizes egressos (5 blocos) e para gerentes (2 blocos) refere-se às especificidades do roteiro. Como o roteiro dos jovens era mais extenso e abordava uma maior diversidade de temáticas, foram necessários mais blocos para que os mesmos pudessem ser considerados, como nos coloca Camargo (2005), monotemáticos.

Após a transcrição, as falas de todos os participantes foram copiadas em outros arquivos, de acordo com os blocos acima descritos, a fim de constituir os corpus para análise no ALCESTE. Deste modo, no arquivo denominado Bloco 1_aprendizes, foram colocados todos os trechos das entrevistas de todos os participantes referentes às questões que haviam sido selecionadas para esse bloco; e assim sucessivamente. As falas de cada participante, naquele bloco, foram copiadas de forma contínua, sem as intervenções da pesquisadora.

As falas dos participantes foram separadas entre si por uma linha de comando, iniciada com quatro asteriscos, seguidos pela codificação das variáveis sociodemográficas selecionadas a partir da pertinência ao objeto de estudo. Segue exemplo de uma linha de comando completa de um dos aprendizes egressos:

```
**** *suj_1 *idade_2 *sex_1 *raça_4 *escol_1 *renda_2 *form_1 *setoremp_1
*temprog_2 *tempterm_1 *trabalha_1
```

Esta linha especificamente quer dizer que foi o sujeito número 1, que tinha 18 anos; do sexo masculino, negro, com ensino médio incompleto, renda familiar de até 2 salários mínimos, que fez o curso de formação em Instituição Filantrópica, foi aprendiz no setor bancário, passou mais de 1 ano como aprendiz, concluiu o programa há 1 ano e trabalha atualmente⁷.

Para os gerentes, um exemplo de linha de comando é:

⁷ Nos apêndices encontram-se as descrições de todas as variáveis das linhas de comando dos aprendizes egressos e dos gerentes.

**** *suj_1 *funç_1 *tempapr_3 *setor_1 *porte_3 *form_1 *contratapr_1 *motiv_1
*pqcontr_1

Nela se observa que este foi o primeiro sujeito, dentre os gerentes, a partir de numeração aleatória da pesquisadora; que exercia sua função na área de gestão de pessoas, que trabalhava em empresa que participava do programa há um período entre 3 e 5 anos; do setor bancário; de grande porte; que tinha convênio para os cursos de formação com Instituição Filantrópica; que já contratou aprendizes egressos; que aderiu ao Programa por exigência da SRTE/PB; e que contratou algum aprendiz em virtude do comportamento e da responsabilidade demonstrados durante o contrato de aprendizagem.

Tendo em vista os objetivos da Tese, além das variáveis sócio-demográficas, foram utilizadas nas linhas de comando algumas variáveis que foram definidas a partir das entrevistas. Entre os aprendizes, destaca-se a variável trabalho após o programa; e entre os gerentes, a contratação de aprendizes; os motivos para inserção no programa e os motivos para contratação de aprendizes.

Foi feita então, uma revisão geral dos arquivos, buscando-se atender às condições especificadas para a análise dos dados no ALCESTE, atentando para palavras ou siglas em letras maiúsculas, que foram reescritas em letras minúsculas; formatação do texto para a fonte 'courier new', tamanho 10; substituição do hífen (-) por *underline* (_); junção por *underline* de palavras compostas, importantes para o objeto de estudo, e portanto, para as análises, tais como jovem_aprendiz, menor_aprendiz, adolescente_trabalhador; exclusão ao longo do texto de aspas (“”), apóstrofo (’), cifrão (\$), hífen (-), percentagem (%) e asterisco (exceto os presentes nas linhas de comando) (Camargo, 2005; Saraiva, 2010).

Após a constituição dos arquivos de cada bloco em arquivo no word, os documentos referentes aos blocos foram salvos no formato 'texto sem formatação', para só então estarem prontos à análise no ALCESTE. A definição dos corpus ou unidades de análise depende do pesquisador e dos objetivos da pesquisa. Para fins da análise realizada no ALCESTE, é necessário que se constitua esse corpus a partir das Unidades de Contexto Iniciais (UCIs), que, no caso desta Tese, consistiu em trechos das entrevistas agrupados a partir dos blocos, que constituíram os sete corpus para análise (sendo cinco para os aprendizes egressos e dois para os gerentes).

Segundo Camargo (2005), durante o processo de análise, após reconhecer as UCIs, o programa procede a uma divisão do corpus em Unidades de Contexto Elementar (UCEs), selecionando fragmentos do texto de tamanhos semelhantes, respeitando-se a pontuação atribuída pelo pesquisador ao texto, de modo a captar formas de composição lexical as mais elementares. Isso significa que as UCEs são a menor unidade estatística definida pelo programa, e que estão contidas nas UCIs (Lima, 2008). Esses dois conceitos de UCI e UCE, são fundamentais para que se compreenda o processo de análise realizado pelo ALCESTE, que será abordado adiante nesta seção.

A análise utilizada para as entrevistas foi a análise padrão não orientada, realizada pelo próprio programa, constituída de 4 etapas que vão da etapa A à etapa D, sendo que cada uma das três primeiras contém três operações e a quarta etapa possui cinco operações (Araújo, Coutinho & Santos, 2006; Camargo, 2005; Saraiva, 2010).

- *Etapa A*: Consiste na fase de leitura do texto e cálculo dos dicionários. Nela, o programa prepara o corpus, reconhece as UCIs e faz a primeira segmentação do texto, procedendo a um agrupamento das palavras a partir de suas co-ocorrências.

- A1: O programa faz a reformatação e divisão do texto em segmentos de tamanho similar, denominadas UCEs, como fora conceituado anteriormente.

- A2: Há a pesquisa do vocabulário e a redução das palavras a partir de suas raízes lexicais, como por exemplo, as palavras aprendiz, aprendido e aprendizes, que são consideradas em conjunto a partir de sua raiz e identificadas no programa como aprendiz+.
 - A3: Há a criação dos dicionários de formas reduzidas, descrevendo-se todas as raízes e suas variantes de palavras.
- *Etapa B*: É a etapa de cálculo.
- B1: As UCEs são classificadas a partir de seus vocabulários e divididas em função da frequência das formas reduzidas.
 - B2: Essa organização das UCEs tem como objetivo a realização dos cálculos para a Classificação Hierárquica descendente (CHD).
 - B3: Obtenção da classificação definitiva para as palavras.
- *Etapa C*: Descrição das classes de UCEs.
- C1: Definição das classes escolhidas.
 - C2: Descrição das classes; e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que consiste na representação das relações entre as classes num plano fatorial.
- *Etapa D*: Etapa dos cálculos complementares. Nela o ALCESTE complementa a Etapa C, por meio do cálculo e apresentação das UCEs mais representativas de cada classe, de modo a possibilitar a contextualização do vocabulário. Fornece também os resultados do tratamento de segmentos repetidos nas UCE e a exportação dessas UCE para outros programas informáticos.
- D1: O programa realiza a seleção das UCEs mais características de cada classe.
 - D2: Pesquisa dos segmentos de texto repetidos por classe.

- D3: Classificação Hierárquica Ascendente, e construção de uma matriz que articula as formas associadas a uma classe e as UCEs daquela classe.
- D4: Seleção de palavras mais características das classes.
- D5: Prepara-se a exportação, para outros programas, de “sub-corpus” de UCEs por classe.

No que tange às análises e à construção dos Dendogramas⁸, foram consideradas as palavras com $\chi^2 \geq 3,84$ e com grau de liberdade (g.l.) igual a 1. Foram excluídas do Dendograma, e conseqüentemente, das análises, as palavras de apoio, tais como artigos e preposições que não contribuíram diretamente para o entendimento da classe. A análise de cada *corpus* pelo ALCESTE gerou um conjunto de dados, com suas respectivas classes. Esses conjuntos foram então nomeados a partir das classes e palavras que emergiram e do referencial teórico proposto para esta Tese.

Os Dendogramas obtidos a partir das análises do ALCESTE apresentam palavras e radicais de palavras agrupados por frequência e a partir do X^2 . Paralelamente, apresentam um dicionário no qual demonstram as derivações de cada palavra para aquele Dendograma específico. Isso significa que um radical pode ter diferentes derivações para cada análise realizada pelo *software*. Por exemplo, se no Dendograma consta o radical ‘cumpr’. No dicionário, o Programa relaciona os derivados do radical que apareceram no corpus. Por exemplo, cumpr+ refere-se às palavras cumpre, cumpria, cumprir.

Outra especificidade do programa é que ele coloca entre parênteses, as palavras das UCEs que são derivadas de radicais no Dendograma daquela classe. Isso significa que, ao longo das análises, os parêntesis presentes em algumas palavras nas falas dos

⁸ Para efeito desta Tese, optou-se por utilizar a denominação Dendograma, tendo em vista o fato de ser a mais usual em meio às publicações relacionadas ao Alceste atualmente.

participantes foram assim colocados pelo próprio ALCESTE, com o intuito de destacar que aquelas palavras possuem importância para a análise daquele *corpus*.

A utilização do *software* ALCESTE mostrou-se oportuna para esta Tese, em virtude da possibilidade de, através das análises e agrupamentos de palavras realizados pelo mesmo, desvendar-se os sentidos construídos e expressos por cada um dos sujeitos a partir de seus contextos. Porque o programa compõe as classes a partir do total das UCIs, podendo observar-se que há classes consensuais a todos os participantes daquele grupo; mas também identifica classes a partir dos sujeitos, quando demonstra que em certas classes, alguns contribuem mais significativamente que outros.

Observa-se que só é possível compreender as expressões e cada uma das palavras pronunciadas pelos jovens e gerentes, olhando-os a partir de seus lugares e inserções sociais, não podendo ser tomadas de forma isolada. Para tanto, a teoria histórico-cultural funcionará de guia no processo de desvelamento dessas experiências relativas ao Programa Jovem Aprendiz.

CAPÍTULO 5

O retrato da juventude, das políticas públicas e do programa jovem aprendiz

5.1. Juventude e Políticas Públicas sob a ótica da produção acadêmica

Tendo em vista esta Tese voltar-se para uma análise das questões relativas à juventude e trabalho, no que concerne ao Programa Jovem Aprendiz, emergiu a necessidade de se compreender que juventude é esta que vem sendo retratada nas publicações acadêmicas e como a dimensão do trabalho está implicada nas constituições desta juventude ao longo dos últimos anos de pesquisas e estudos científicos.

Com o aprofundamento das leituras, foi sendo possível identificar o quanto a Psicologia, e em especial a Psicologia Social, tem estado ausente dos debates em torno da juventude. O que fora comprovado pelas escassas referências sobre a temática em revistas da área, que em sua maioria, tratavam da adolescência como ciclo de vida, a partir de critérios hormonais e fisiológicos, e utilizando-se de enfoques teóricos majoritariamente individualizantes.

Partindo desses elementos, se a Tese está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, e poucos eram os referenciais nessa vertente sobre a temática, não poderíamos seguir sem compreender pormenorizadamente qual tem sido a concepção de juventude veiculada nas publicações científicas e de que modo é possível ampliar essas fronteiras. Por que a Psicologia tem se omitido nessas discussões, já que, segundo Bock (2004), a Psicologia se volta para a adolescência, que tem sido definida, nos livros e na Psicologia em geral, como uma fase natural do desenvolvimento humano. Pensada como se fizesse parte da natureza humana.

Foram selecionados os artigos publicados no portal Scielo dado o fato de ser uma base de dados pública e plataforma de livre acesso a todas as unidades acadêmicas. Como resultado da busca por assunto, realizada até o mês de julho de 2011, foram encontrados 119 artigos quando em resposta à palavra-chave juventude. Na busca

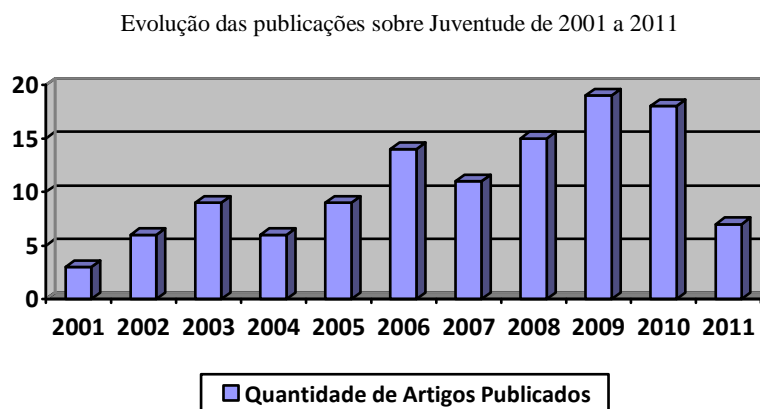
refinada, associando-se juventude a Trabalho, foram identificados nove artigos; e em relação a juventude e Políticas Públicas, observou-se que, do total de artigos sobre juventude, oito têm como foco as Políticas Públicas.

No que se refere aos anos de publicação, os artigos se concentraram no período de 1999 a 2011. Como o foco deste texto são os anos de 2001 a 2011, retirou-se da análise o único artigo publicado antes de 2001, datado de 1999, resultando assim em 118 artigos para análise.

5.1.1. Áreas temáticas e evolução das publicações sobre juventude.

A evolução das publicações sobre a temática da juventude pode ser observada no gráfico a seguir. Nele observa-se que houve uma elevação crescente no número de publicações, atingindo os maiores índices nos anos de 2006, 2008, 2009 e 2010, com respectivamente 14, 15, 19 e 18 artigos publicados.

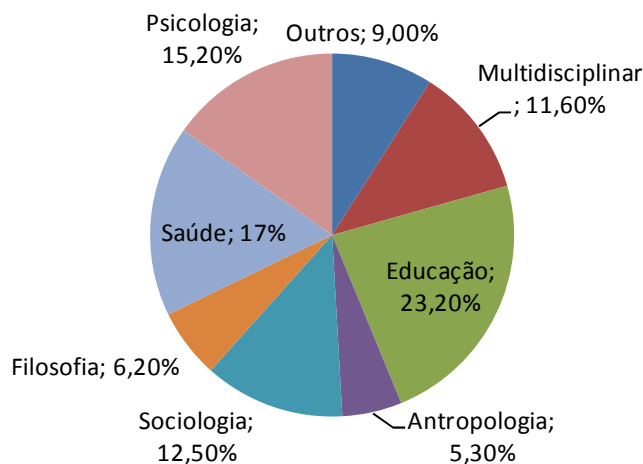
Figura 1 - Gráfico com a Evolução das publicações sobre juventude entre os anos de 2001 a 2011



Tal resultado reforça a afirmativa de Freitas e Pappa (2008), de que só recentemente, principalmente a partir dos anos 2000, é que passa a se delinear um movimento, reconhecendo a juventude como protagonista e cidadã, e necessitando de ações e projetos que atendam aos seus interesses e demandas. Esse movimento tenta mudar o enfoque do jovem como fonte de problemas sociais e da atuação meramente sobre as temáticas de saúde, violência e desemprego. Embora essa evolução se dê timidamente, apresenta-se como um grande avanço conceitual para a juventude.

Em se falando das áreas de Publicação, pôde-se observar que as revistas das áreas de Educação, Saúde e Psicologia apresentaram as maiores quantidades de artigos publicados sobre juventude, com 23,2%, 17% e 15,2%, respectivamente. As áreas com menos publicações relacionadas ao tema foram Serviço Social, Esportes, Economia, História, Política e Ciências da Religião, que, por representarem menos de 5% do total das pesquisas, foram agrupados na categoria outros. A seguir pode-se observar a distribuição dos percentuais de publicações a partir das áreas das revistas.

Figura 2 - Distribuição das publicações sobre juventude a partir das áreas das revistas



Interessante destacar que apesar dos artigos em Psicologia terem alcançado o terceiro lugar em relação às outras revistas, a primeira publicação em revista da área foi em 2004. Com isso, não se quer dizer que a Psicologia não havia publicado anteriormente. Até mesmo porque a busca fora realizada apenas nos artigos indexados no Scielo, o que exclui uma série de revistas impressas de anos anteriores que não foram adicionadas à plataforma. Outro aspecto a ser destacado é que a busca foi feita pela palavra juventude e não adolescência. Mesmo assim foram encontrados artigos sobre adolescência na busca por juventude, o que demonstra as dificuldades da área em elucidar o conceito de juventude que, ainda se confunde com a adolescência. Em relação a outras áreas também, como a Educação e até mesmo a Sociologia, esse interesse da Psicologia pela temática da juventude deu-se mais tardiamente.

Isso também pode estar relacionado ao fato de que algumas perspectivas dominantes da Psicologia têm, ao longo de sua história se ocupado mais da questão da adolescência, como fase da vida, como um período do ciclo vital, dentro da abordagem desenvolvimentista desta ciência. Ao contrário de outras disciplinas, como a Sociologia, que há mais tempo passaram a ter a juventude como foco de interesse, tratando-a como uma condição social.

Talvez a visão por muito tempo cultivada, de que a Psicologia cuida do sujeito e das questões intrapsíquicas e subjetivas, fizeram-na dedicar-se a esse sujeito adolescente, que passa por uma fase universal, de crise (Aberastury, 1980) e que precisa ser auxiliado nesta transição. Deixando-se à margem a discussão da juventude, concepção que já se desenvolve social, escapando desse modo, aos limites daquela Psicologia individual. A esse respeito, Bock (2004) destaca que, em suas concepções, a Psicologia naturalizou a adolescência. Considerou-a uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o processo social constitutivo da adolescência.

Kerbaux (2005), a esse respeito, destaca que tradicionalmente os estudos sobre a juventude se debruçaram a partir de considerações demográficas, biológicas e psicológicas. Nesse sentido, terminou-se por disseminar perspectivas estereotipadas de juventude, buscando justificativas individuais, hormonais, e de personalidade para os comportamentos desviantes durante essa fase da vida.

Outro aspecto que se pode ressaltar é o índice razoável (11,6%) de publicações em revistas multidisciplinares, que representam mais de uma área das ciências humanas e sociais e buscam a interface entre essas várias concepções. Tal elemento demonstra a complexidade das discussões sobre juventude. Essa tendência pode ser indício de que os autores que trabalham com esse assunto, perceberam que, para dar conta de suas diversidades e especificidades, não pode haver uma limitação a uma única abordagem. Emerge, portanto, a necessidade de se buscar ferramentas teórico-metodológicas diversas e que dêem conta de apreender todas as dimensões dessa temática.

Dos artigos pesquisados, 35 (29,7%) foram classificados como sendo de Revisão Bibliográfica ou reflexões teóricas; enquanto que 83 (70,3%) foram relatos de pesquisa. No que se refere aos relatos de pesquisa, 72 (86,8%) utilizaram um método qualitativo, incluindo-se os que utilizaram entrevista, pesquisa etnográfica, pesquisa participante, observações, desenhos, análises de jornais e/ou revistas, e relatos de experiência. Quando o resumo não explicitava os procedimentos metodológicos utilizados, a análise era feita a partir da seção do método.

Em contrapartida, 10 artigos (12%) fizeram uso de métodos de pesquisa quantitativa e apenas 1 (1,2%) fez estudo quantitativo e qualitativo. Nos artigos quantitativos, foram utilizados instrumentos como escalas e questionários; ou dados populacionais de pesquisas como o Censo e a PNAD, com fins de serem feitas outras análises estatísticas a partir desses dados existentes.

5.1.2. Concepções e Temáticas sobre juventude.

Quanto às temáticas dos artigos, a partir dos títulos e das palavras-chave foi feita uma análise categorial temática, buscando agrupar os artigos a partir de seus enfoques comuns. Para fins da classificação dos artigos dentro das categorias, não foram estabelecidas temáticas a priori, que surgiram somente a partir da leitura e análise dos artigos. A análise resultou em 10 eixos temáticos, que podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 1 - Distribuição das temáticas relacionadas à juventude

Temáticas	<i>f</i> (total)	<i>f</i> (%)
Sexualidade	23	19,5
Violência, Riscos e Vulnerabilidade	15	12,7
Cultura	14	11,9
Trabalho e Qualificação Profissional	12	10,2
Política	9	7,6
Relações Raciais e de Gênero	9	7,6
Políticas Públicas	9	7,6
Educação e Escolaridade	8	6,8
Desenvolvimento e Estilo de Vida	5	4,2
Direitos	2	1,7
Outros	12	10,2
Total	118	100

A categoria Sexualidade foi a que apresentou um maior índice de artigos. Nela foram agrupados os artigos relacionados à beleza, estética, saúde sexual, HIV, AIDS, gravidez, casamento, curtição, religião. Verifica-se que o grande número de publicações que adotam a sexualidade como objeto de pesquisa, reflete a concepção, ainda predominante, que associa juventude à questão do desenvolvimento da sexualidade, e por isso, ora estudam esse segmento sob a ótica da vulnerabilidade e do comportamento de risco, ora pelos comportamentos “irresponsáveis”, de “aproveitar a vida” e “curtir” e

que, por isso, precisam ser educados no intuito de não desenvolver doenças sexualmente transmissíveis ou engravidar.

Carvalho, Souza e Oliveira (2009) destacam que alguns destes trabalhos voltados ao estudo da sexualidade na juventude problematizam o caráter estigmatizador que a “gravidez na adolescência” assumiu na sociedade brasileira, contudo, há uma dificuldade em deslocar-se desse paradigma. Segundo Kahale (2002), a sexualidade precisa ser abordada levando-se em consideração sua multideterminação, dinâmica e historicidade. Dessa forma, não se pode associar sexualidade e juventude apenas a partir da constituição do corpo biológico e dos impulsos sexuais, mas trazer à tona todas as vivências do ser jovem, as exigências sociais de independência afetiva e financeira e os significados culturais e sociais do masculino, do feminino e das expressões sexuais.

A segunda categoria que teve maior evidência foi denominada Violência, Riscos e Vulnerabilidade (12,7%). Nessa categoria foram destacadas as seguintes palavras definidoras: infrações, riscos, violência, favela, pobreza, tendência anti-social, maus tratos, drogas, álcool. As palavras destacadas demonstram a imagem estereotipada dos jovens como violentos.

Nesse contexto, a juventude é considerada como categoria propícia para sinalizar os problemas da contemporaneidade, surgindo, então, as medidas educativas e de controle, com o intuito de enquadrar esses jovens tidos como ‘problemáticos’, ‘violentos’ ou ‘questionadores’ demais (Abramo, 1994; Machado, 2009; Sposito, 1997). Assim, os jovens só passaram a chamar a atenção da sociedade e dos estudos científicos como vítimas ou protagonistas de problemas sociais, reforçando o imaginário social e representação da juventude como problema. Isso não significa que todos os artigos que foram agrupados nesta categoria trazem uma concepção estereotipada do jovem pobre, marginalizado, violento e viciado; mas revela que os pesquisadores ainda têm estudado

juventude sob o enfoque da vulnerabilidade, dos problemas, dos riscos, ainda não trazendo o foco do protagonismo, da autonomia, dos direitos e da cidadania.

Como pôde ser observado na Tabela 1, apenas 2 artigos discutem a juventude sob a perspectiva dos direitos. Esse incipiente interesse pela temática também pode ser reflexo da conquista tardia de direitos e convenções relativos a esses cidadãos. Na década de 1990, as crianças e os adolescentes estavam na pauta das conquistas legais, conseguindo-se avançar na legitimação dos seus direitos e deveres, através do ECA.

Contudo, uma parcela significativa dos jovens ficou à margem dessas conquistas, descoberta pelas leis, pois já não se enquadrava na faixa etária estabelecida pelo estatuto e não possuía documento específico que regulamentasse seus direitos. Apenas com o advento dos anos 2000 é que governos e organizações internacionais, a exemplo da ONU e da OIT, começaram a se mobilizar em torno da criação de legislações e convenções que garantissem aos jovens seus direitos (Freitas & Pappa, 2008; Sposito, 2008).

Outro eixo temático que emergiu foi o do Trabalho e Qualificação Profissional. Interessante que quando foi feita a busca refinada por assunto associando-se juventude a trabalho, emergiram 9 artigos. Contudo, na análise posterior, foram encontrados 12 artigos. Talvez porque se tenha adicionado à categoria a temática da qualificação profissional.

Neste eixo foram incluídos os artigos relacionados à desocupação, desemprego, formação, primeiro emprego e iniciação no mercado. Pode-se observar através da análise que o trabalho na juventude tem sido visto e estudado sob o recorte da pobreza. Verifica-se através da análise dos artigos o acesso limitado à possibilidade de qualificação profissional para os jovens situados nas classes sócio-economicamente inferiores. A esse respeito, Pochmann (2000) constatou que o desemprego dos jovens de

renda elevada é, estatisticamente, muito menor que o desemprego dos jovens de baixa renda.

Os artigos da área da Psicologia trazem muito mais a análise de programas de incentivo à formação e inserção no mercado de trabalho, tomando-os do ponto de vista do que esse programa pode resultar àquele sujeito em termos de desenvolvimento psíquico ou fisiológico, das oportunidades que são concedidas àquele jovem pobre, ou da angústia que pode causar ao mesmo o desemprego. Pouco se dedicando a uma análise mais social do fenômeno, em que sejam considerados aspectos contextuais a essa díade formação — inserção no mercado.

Faleiros (1980) destaca que quando se discute as demandas sociais a partir da ótica individual, termina-se por estigmatizar e controlar as populações-alvo das políticas, ao mesmo tempo em que escondem da sociedade as relações dos problemas sentidos com o contexto global da sociedade, isto é, culpabiliza-se o jovem pelo seu fracasso.

Essas desigualdades em termos de qualificação e oportunidades de inserção no mercado de trabalho não são novidade. Ao longo da história brasileira, o trabalho e a formação profissional tiveram significados diferenciados em decorrência dos status sociais. Para os jovens das classes populares a formação para o trabalho é historicamente norteadada pelo objetivo de diminuir a criminalidade e vagabundagem, como o colocam Pillotti e Rizini (1995).

Segundo Freitas e Pappa (2008), apenas a partir da segunda metade da década de 1990, é que os jovens começaram a conquistar espaço e relevância no espaço público brasileiro. Até então, as Políticas eram desenvolvidas com base no assistencialismo ou na visão de que o jovem, por ser um perigo iminente à sociedade, precisava sair das ruas, “(...) reforçando no imaginário social a representação da juventude como um problema” (p. 7).

Não se pode, no entanto, falar de uma completa superação do passado. As Políticas atuais em sua totalidade ainda não têm se configurado de modo a compreender o jovem como protagonista e lutar por sua cidadania e dignidade integral. Sposito (1999) identifica que a condição juvenil enquanto problema social jamais desapareceu do horizonte de preocupações tanto das políticas sociais quanto da produção acadêmica, sobretudo quando os problemas decorrentes da exclusão social — como o desemprego — e a violência, afetam principalmente os jovens pobres.

A Cultura também apareceu em evidência nos artigos. As publicações que associaram a juventude a movimentos culturais e grupos musicais representam 11,9% e destacam o hap, funk, hip hop, timbalada, rock, pichação e a mídia. Para muitos autores, esses movimentos culturais podem ser associados a espaços de organização social, crítica e reivindicação de direitos. Entretanto, segundo Dayrell (2003), outras perspectivas ainda reproduzem uma visão romântica de juventude, que traz a juventude caracterizada pelo hedonismo, pela liberdade e irresponsabilidade; e, mais recentemente, a visão do jovem como reduzido apenas ao campo da cultura e do consumo.

Em se falando da categoria Política, os artigos estavam relacionados a movimentos juvenis, protagonismo, participação, cidadania e autonomia. O percentual de 7,6% demonstra que, existem esforços e interesses de pesquisa que trazem a juventude enquanto ativa, protagonista e atuante na sociedade, corroborando com a fala de Freitas e Pappa (2008) acerca de um princípio de transformação nas concepções estáticas e restritas de juventude. Contudo, a abordagem de uma juventude politizada, implicada nas lutas e em busca de seus direitos, ainda está muito aquém à da juventude violenta, desempregada, problemática e vulnerável.

As Relações Raciais e de Gênero também apareceram nos artigos, representando 7,6% do total. Dentro desta temática, foram agrupados artigos que dissertavam sobre

discriminação, feminismo e masculinidade. Alguns dos artigos que também tratavam de feminismo ficaram na categoria política, em virtude do feminismo não ter sido focado apenas no recorte de gênero, mas principalmente da organização social e das reivindicações das jovens. Observa-se, nesses artigos, mais uma vez o foco na miséria, bem como a preocupação com a inclusão social.

Na categoria Educação e Escolaridade foram agrupados os artigos que trabalhavam a escola numa perspectiva de inclusão, socialização, formação e participação social. Estudos agrupados nesta categoria têm se ocupado de questionamentos sobre de que forma a escola tem se aproximado dos jovens, como espaço de construção do cidadão e de desenvolvimento das potencialidades; ou tem se afastado, apresentando-se como instrumento de repressão, reforço de estigmas e de preconceitos.

Observa-se que, historicamente, os artigos da Psicologia voltados ao âmbito escolar, estavam muito mais preocupados em traçar perfis de bons ou maus alunos, ocupando-se dos diagnósticos e da disciplinarização dos jovens. Patto (2009) reflete sobre essas concepções estereotipadas e afirma que tentar compreender os incompreendidos significa ir além das concepções estereotipadas e preconceituosas a respeito das maneiras como são e vivem no mundo.

Ainda fora dado nos artigos o enfoque da juventude sob o olhar do desenvolvimento e estilo de vida, destacando-se as temáticas: curso de vida, desenvolvimento, geração, estilo de vida e consumo. Esse resultado demonstra que a juventude ainda é vista como passagem, como transição. Segundo Abramo (1997), quando a juventude é pensada numa perspectiva transitória, de desenvolvimento de capacidades e ajustes aos papéis adultos, a preocupação social apenas centra-se nas fissuras e nas falhas nesse desenvolvimento. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como ‘problema’, como objeto de falha,

disfunção ou anomia no processo de integração social, como facilmente manipulada pelas estratégias de consumo capitalistas; numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social.

Nos artigos de Psicologia, ainda observa-se um enfoque individualista sobre a juventude, enfocando a mesma como sendo uma fase da vida e do desenvolvimento biológico ou abordando-a a partir de concepções relacionadas ao risco e à vulnerabilidade. Apesar de já existirem pesquisadores que adotam uma concepção social, trabalhando a juventude numa dimensão crítica, a predominância ainda é de temáticas inter e intrapessoais, discutindo, inclusive, a violência a partir de tendências anti-sociais.

Vale e Salles (2007) afirmam que as análises só tiveram seus focos ampliados, alcançando o nível psicossocial, sociológico e político nas duas últimas décadas, quando vêm sendo investigados de forma crescente, outras contribuições provenientes de perspectivas culturais e antropológicas para as concepções de juventude. Contudo, ainda assim, esse posicionamento ainda não é majoritário.

Outro elemento de reflexão que sobressaiu nos artigos foi a confusão conceitual entre adolescência e juventude. Em muitos casos os artigos apresentavam a palavra juventude como palavra-chave, mas tinham em seus títulos palavras relacionadas à categoria adolescência. Isso demonstra que as publicações conceituais em torno da juventude ainda são muito incipientes, o que causa conflitos conceituais. Além disso, há a dimensão histórica, onde pode observar-se que a juventude seguiu, por muito tempo, como sombra da adolescência e da idade adulta, sendo pensada mais pelo que ela não era, do que por suas especificidades e potencialidades.

5.1.3. Políticas Públicas: para os jovens?

Os artigos encontrados quando se fez a busca refinada para juventude e Políticas Públicas foram oito, contudo, quando foi feita a categorização temática dos artigos, nove foram classificados dentro da categoria Políticas Públicas. As publicações em torno das Políticas Públicas apenas começaram no ano de 2005, o que demonstra que as Políticas Públicas voltadas para os jovens só ganham destaque no cenário político, e, conseqüentemente, científico, muito recentemente.

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de que a palavra vulnerabilidade estava presente de forma marcante na categoria, seguida pelas áreas de atuação que são maior objeto de preocupação quando se pensa em juventude: trabalho, educação e saúde. Segundo os autores (Frezza et al., 2009; Sposito, 2005) na formulação das políticas parecer haver, de maneira geral, um reforço da imagem do jovem como um problema, especialmente em questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, à “drogadição”, à saúde e ao desemprego. Em virtude dessa percepção social acerca dos jovens, as ações públicas voltadas a esse grupo ainda se davam no sentido de minimizar as ameaças da juventude para com a sociedade.

Segundo Frezza et al. (2009) as políticas estão inseridas em um discurso dominante que desenha, forma e institui modos de viver de jovens - de baixa renda - na contemporaneidade. Ou seja, os programas sofrem efeitos das concepções de juventude elaboradas pela sociedade, da mesma forma que esses mesmos programas provocam efeitos nas imagens que a sociedade constrói desses jovens.

De modo geral, os estudos que emergiram ao se inserir a palavra juventude, ainda refletem, em grande parte, a visão naturalista da juventude associada a riscos e vulnerabilidades. Entretanto, existem autores que discutem essa visão tradicional, promovendo uma perspectiva do jovem como sujeito social.

Em se tratando das Políticas Públicas, grande parte dessas voltadas à juventude, são construídas para os jovens, mas não por eles. De modo geral, observa-se que essas iniciativas governamentais ainda possuem uma visão de sujeito passivo, não tomando como concepção a cidadania, autonomia e protagonismo juvenil. Esse é um dos fatores que fazem com que grande parte das políticas ainda tenham como foco a sexualidade, a drogadição, a violência e o trabalho como antídoto para a marginalidade. Em sua maioria, elas também não atingem as juventudes realmente excluídas, chegando apenas àqueles que já estão incluídos de alguma forma na sociedade.

Partindo das diferentes concepções de juventude e dos diversos aspectos comuns a esse grupo compreende-se que a construção das Políticas de/para/com as juventudes baseia-se e evolui a partir das visões hegemônicas em torno da juventude. Se as políticas e programas destinados aos jovens são atravessados pelas relações de poder vigentes, cabe questionar até que ponto estão incluídas nessas Políticas as temáticas e problemáticas realmente juvenis? Qual tem sido a função dos próprios jovens no processo de construção das Políticas? Esses instrumentos têm conseguido contemplar a heterogeneidade das juventudes? E com relação às políticas de formação e trabalho? Será que as mesmas têm sido implementadas com vias de desenvolver o protagonismo juvenil?

É preciso que se avance no sentido de operacionalizar essas novas perspectivas do jovem enquanto sujeito social em ações governamentais e não governamentais. Para fins deste estudo, os dados sobre o desenvolvimento do programa, as concepções de jovens egressos e de gerentes vinculados ao mesmo, discutidas nos próximos capítulos, podem funcionar como suscitadores de debates e desencadeadores de novas possibilidades de ações.

5.2. Mapeamento do Programa e dos cursos ministrados pelas Instituições formadoras

Como fora colocado anteriormente, a pesquisa documental teve por objetivo fazer um levantamento acerca dos dados do Programa Jovem Aprendiz na grande João Pessoa, a partir da SRTE/ PB e das instituições formadoras cadastradas e autorizadas atualmente no Estado para ministrar os cursos de formação aos aprendizes durante a vigência do contrato dos mesmos. Os dados foram coletados nos meses de fevereiro a agosto de 2011.

As fontes da pesquisa documental foram diversificadas. Na SRTE/PB a pesquisadora teve acesso aos relatórios de aprendizagem regionais e aos boletins do Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE, que divulga os dados originários do Cadastro Geral de empregados e desempregados (CAGED). Já as instituições formadoras forneceram os dados solicitados a partir de seus registros, mas não deram acesso aos documentos ou relatórios existentes. Algumas informações não foram fornecidas pelas instituições, com a alegação da não existência da mesma ou do sigilo.

Segundo dados obtidos na SRTE/PB, o número de aprendizes contratados no país, evoluiu entre os anos de 2005 e 2010, de 59.374 para 196.016. Este último índice equivale a 16,10% em relação ao potencial de aprendizes que poderiam ser contratados no país (1.220.628). Na Paraíba, os números evoluíram de 151 aprendizes, no ano de 2005, para 1.042, em meados de 2010, o que equivale a apenas 7% do potencial calculado para o estado. Destes, 45,8% eram mulheres e 54,2% eram homens. Em relação à faixa etária, 67% concentravam-se entre 18 e 24 anos. Outro aspecto a ser destacado é que, do total, apenas um possuía deficiência, sendo que esta não é especificada no relatório.

Em relação à evolução da contratação dos aprendizes, segundo dados da SRTE/PB, a maioria dos aprendizes ainda são inseridos por ação fiscal, o que significa que as empresas só contratam os jovens mediante a exigência do órgão fiscalizador. Em 2010, até o mês de outubro, foram 907 jovens com contratos de aprendizagem em decorrência de ações de fiscalização no estado. Se comparado ao índice total de aprendizes acima mencionado, pode-se observar que 87% dos aprendizes foram contratados pelas empresas através da fiscalização.

De acordo com dados nacionais do MTE, o setor com maior saldo de aprendizes no ano de 2010 foi o de serviços, com 39,4% dos contratados, seguido pelo de comércio (28%) e pela Indústria de Transformação (27,5%). Já a Administração Pública foi o único setor que apresentou saldo negativo em contratações, com -186 aprendizes. Esse dado pode significar a transferência ao setor privado do ônus em formar os jovens. É necessário também destacar que as contratações para o setor público só podem ser feitas, mesmo de aprendizes, através de concursos públicos, o que torna o processo lento e burocrático, e dificulta uma maior participação deste setor no desenvolvimento do programa.

Dados nacionais do mês de agosto de 2011, também do MTE, apontam que entre janeiro e agosto desse ano, o total de aprendizes admitidos chegou a 184.616, cerca de 30,4% superior que o mesmo período de 2010. Em relação aos setores de contratação, o setor de Serviços foi o que mais contratou (37,8%). Novamente se destacaram os setores de Indústria de Transformação (28,3%) e Comércio (22,9%). Em contrapartida, o setor de Serviços Industriais de Utilidade Pública e Administração pública apresentaram saldos negativos (Brasil, 2011).

Segundo relatórios do programa na Paraíba, a grande dificuldade em se alcançar o potencial estabelecido pelo MTE, calculado a partir dos critérios da lei da aprendizagem, é a não existência de vagas nos cursos de formação oferecidos.

Atualmente são apenas sete instituições cadastradas, aptas a ministrarem os cursos, sendo que uma delas é específica para o meio rural. Desse modo, o potencial de vagas para aprendizagem nas empresas, não é acompanhada pela oferta de vagas nos cursos de formação.

Também foi possível identificar a partir dos protocolos a crescente evolução do número de instituições autorizadas a realizar a formação, vinculadas ao Programa Jovem Aprendiz. O SENAI destacou que sua participação no Programa teve início na década de 1980, quando o mesmo ainda era chamado de “Menor Aprendiz”. Na década de 1990, o SENAC se integra ao Programa, contudo, as demais instituições formadoras só passam a compor esse grupo nos anos 2000. O CIEE e a ONG Beira da Linha aderem à aprendizagem em 2000; o CENDAC, por volta do ano de 2006; e o SENAT apenas em 2010.

No mês de março de 2011, segundo o CAGED, 1564 empresas correspondiam ao critério da aprendizagem, o que resultaria na contratação de 2970 aprendizes. Contudo, através dos relatórios enviados pelas instituições formadoras à SRTE/ PB e dados fornecidos pelas próprias instituições, entre fins de 2010 e primeiro semestre de 2011, 366 empresas e sete Instituições Formadoras⁹ estavam vinculadas ao Programa Jovem Aprendiz, totalizando 1.187 jovens aprendizes com contrato. A distribuição do total de aprendizes e de empresas vinculadas ao programa pode ser verificada na tabela 2.

⁹ CENDAC, CIEE, SENAC, SENAI, SEST/SENAT, SENAR, e ONG Beira da Linha.

Tabela 2 - Distribuição do total de aprendizes e empresas vinculadas ao programa por instituição formadora, no primeiro semestre de 2011

Instituição Formadora	Quantidade de aprendizes matriculados	Quantidade de empresas vinculadas
CENDAC	11	1
CIEE	563	189
SENAC	344	112
SENAI	199	43
SEST/ SENAT	55	10
ONG Beira da Linha	15	11
Total	1.187	366

Vale salientar que, como a pesquisadora não teve acesso às relações de empresas de todas as instituições formadoras, já que em algumas apenas foi fornecido o número total de empresas, pode ser que haja repetições de empresas nas diferentes instituições formadoras. Isso porque, tendo em vista o déficit de vagas nos cursos diante das exigências de contratação de aprendizes pela SRTE, algumas empresas precisam recorrer a mais de uma instituição para cumprir a quota estabelecida pela superintendência. Desse modo, esse ainda seria um dado acima da quantidade real de empresas que possuem aprendizes na Paraíba.

No que se refere aos setores das empresas que fazem parte do Programa atualmente, a partir dos dados das Instituições Formadoras, observou-se que no SENAI, as empresas vinculadas são do setor de Indústria, Serviços, Engenharia, Gráfica, Distribuição e Transporte, sendo que dessas, as Indústrias são as que possuem a maior quantidade de aprendizes (153 jovens). No CIEE, em contrapartida, as empresas que mais possuem aprendizes são as do setor de serviços, destacando-se o setor bancário (com 63 aprendizes) e de Engenharia e Construções (26 aprendizes).

Já o CENDAC está vinculado a uma única empresa, do setor bancário, que recebe o total de aprendizes desta instituição. A ONG Beira da Linha, possui atualmente

vínculo com 11 empresas, destacando-se também o setor de serviços. No SENAC, as empresas que participam do Programa também são do setor de serviços e distribuem-se entre os ramos de: comércio (com 172 aprendizes), Supermercado (com 70 aprendizes), instituições de saúde (34 aprendizes) e rede hoteleira e restaurantes (28 aprendizes). No SENAT, contudo, tendo em vista a especificidade dos cursos oferecidos, todas as empresas vinculadas são do setor de transporte urbano ou interurbano.

Em se tratando dos cursos oferecidos, o CIEE alegou que oferece aos aprendizes e empresas os cursos de Ocupações Administrativas (com 343 matriculados em junho de 2011); Práticas Bancárias (203); Comércio e Varejo (7); Telesserviços (5); Logística (3); e Turismo (2). Também foi mencionado o curso de Gestão Pública, contudo, neste não havia alunos matriculados quando da coleta dos dados. Interessante que o fato de não haver matriculados no curso de gestão pública parece corroborar com os índices do Ministério do Trabalho e da SRTE/PB, que apontam o setor público como sendo um dos que menos tem recebido aprendizes. Segundo a instituição, os cursos que têm poucos alunos matriculados são cursos novos que foram criados tendo em vista as demandas apresentadas pelas empresas.

Todos os cursos desenvolvidos pelo CIEE são divididos em um módulo básico, comum a todas as modalidades, e um módulo específico. O módulo básico se propõe a trabalhar os seguintes conteúdos, de modo geral: sobre a questão do trabalho; sobre o programa; direitos e deveres dos adolescentes; ética; saúde sexual; ecologia e meio ambiente; direitos do consumidor; direitos trabalhistas; saúde e segurança no trabalho; empreendedorismo e informática.

Paralelamente, no que se refere ao módulo específico, o Plano de trabalho do curso de Telesserviços destaca entre as temáticas enfocadas: a lei da aprendizagem; planejamento estratégico; gestão de pessoas; gestão administrativa; língua portuguesa; e apenas em uma unidade é que há um destaque para o trabalho no telesserviço, trazendo

a questão dos call centers; do marketing; e do atendimento ao cliente. Isto significa que do total do curso de *460hs*, *84 horas* são as dedicadas especificamente ao trabalho que os aprendizes irão desempenhar. Não se deseja, com esse destaque, dizer que os demais conteúdos não auxiliam o aprendiz no exercício de suas atividades na empresa, contudo, observa-se que a parte que o aprendiz mais precisa de fundamentos para sua prática corresponde a apenas 18% dos conteúdos ministrados no curso de formação.

No curso de ocupações administrativas, o módulo específico possui muitos conteúdos semelhantes aos do Telesserviços, tais como: trabalho; lei da aprendizagem; empreendedorismo; papel do administrador na organização; planejamento estratégico; gestão financeira; gestão de pessoas; gestão de produção e gestão de marketing. Observa-se que todos os conteúdos que compõem a organização curricular desse curso, são abordados também no curso de telesserviços, contudo, ao que parece, há uma abordagem mais aprofundada em relação a que é feita no curso mencionado anteriormente.

No módulo específico do curso de logística, por sua vez, são trabalhados os seguintes assuntos: antecedentes históricos da logística; estoque e armazenagem; modalidades de transporte e tecnologia da informação. Nessa proposta curricular já se observa uma relação mais próxima dos conteúdos com o que o curso propõe, incluindo a menção à utilização de laboratórios de informática para as aulas.

No curso destinado ao comércio e varejo, há a descrição de conteúdos relacionados ao histórico do varejo; estratégias do varejo; ferramentas do marketing; gestão de compras e aspectos humanos relacionados a vendas. A proposta do curso ainda ressalta a necessidade do rodízio de atividades nas empresas, de acordo com a complexidade dos conteúdos teóricos vistos no curso.

Os conteúdos do curso de formação em turismo abrangem: histórico do turismo; transporte; hospedagem; alimentação e bebidas; atividades turísticas; atividades

integradas ao turismo; promoção e marketing e planejamento turístico. Apesar da relevância das temáticas abordadas, a aplicabilidade ou não dos conteúdos teóricos depende muito das atividades que serão destinadas aos aprendizes na prática profissional. Pensando em um aprendiz designado para trabalhar em um restaurante, por exemplo, há uma pequena parte do curso dedicada aos mesmos. O módulo específico do curso de gestão pública traz as seguintes temáticas: Estado, Governo e Administração Pública; Negociação em gestão de projetos em prefeituras; negociações e conflitos; disputas públicas, cidadania e pacificadores.

Observa-se ainda, que nos cursos de turismo, gestão pública e em outros mencionados anteriormente, não há nenhuma abordagem de questões relativas a práticas administrativas, necessárias, ainda que superficialmente para quaisquer funções que os aprendizes forem executar. O plano de trabalho de práticas bancárias, apesar de ter o maior índice de aprendizes matriculados, não foi fornecido pela instituição.

Identificou-se ainda que não há menção direta nos conteúdos curriculares a realização de associações com a prática nas empresas, mostrando-se toda a grade de conteúdos programáticos padronizada e sem espaço para situar os conteúdos a partir da realidade que os aprendizes estarão enfrentando e das gestões que precisarão realizar em seus ambientes de trabalho. Além do mais, a proposta dos cursos e planos de trabalho vem de São Paulo, realidade diferente da vivenciada pelas empresas e jovens do estado da Paraíba.

O CENDAC, por sua vez, oferece apenas um curso de formação, denominado curso de aprendizagem, abrangendo os conteúdos Português, Matemática, Técnicas Bancárias, Gestão e Cidadania, Saúde e Segurança no Trabalho, e Informática. O Módulo I do curso é Gestão e Cidadania. Nele são trabalhados, segundo documento fornecido pela instituição: direitos e deveres dos adolescentes; etiqueta empresarial; relações interpessoais; trabalho em equipe; o jovem no mundo do trabalho; ética,

cidadania e direitos humanos; meio ambiente; políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e educação fiscal.

Alguns aspectos precisam ser discutidos no tocante a esse módulo. Um deles é a apresentação da temática dos direitos e deveres dos adolescentes, imprescindível para a construção de jovens protagonistas, que têm conhecimento de seu papel enquanto cidadão; seguida da discussão sobre a etiqueta empresarial, que trabalha as questões das normas e padrões a serem seguidos. Essa sequência parece no mínimo contraditória, tendo em vista que, logo após ser trabalhado com os aprendizes sobre a lei da aprendizagem e seus direitos, a ênfase recai sobre os deveres relativos à organização na qual o jovem estará inserido, restringindo-se ao controle do comportamento, como por exemplo, a higiene, o vestuário, e o uso do telefone celular. Observa-se no índice do material fornecido aos aprendizes que quatro páginas destinam-se aos direitos e deveres; ao passo que nove páginas são dedicadas ao que denominaram de etiqueta empresarial. Seguidamente, são abordadas outras temáticas relacionadas ao trabalho dentro das organizações, como relacionamentos interpessoais, trabalho em equipe, reconhecimento, liderança e negociação.

Uma outra dimensão que chama a atenção é a Unidade V, denominada Políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens. Nessa unidade, localizada ainda no módulo de gestão e cidadania, são trabalhadas as leis trabalhistas e a constituição. Daí surge a seguinte questão: Por quê Segurança Pública, quando na verdade a proposta é se discutir a questão das leis? Mais uma vez parece que o enfoque que é dado ao trabalho e à formação é aquele da segurança, de retirar os jovens das ruas e discipliná-los. Vale aqui uma reflexão se não seria interessante uma mudança no enfoque dado, e diz-se enfoque porque não adianta apenas modificar o título sem que haja uma mudança na forma como as questões são abordadas junto aos jovens.

O módulo II, sobre Saúde e Segurança no Trabalho traz duas unidades, sendo a primeira destinada aos cuidados com a saúde e a segurança no trabalho e a segunda sobre Saúde e Qualidade de vida. Nesse módulo, o que causa estranhamento é a abordagem de prevenção às DSTs e às drogas, dentro da saúde e segurança no trabalho. Compreende-se claro, que uma concepção ampliada e dinâmica de saúde abarca todas as dimensões da vida do sujeito, contudo, nesse caso, parece que esses tópicos destoam do que vem sendo trabalhado anteriormente, questões específicas ao trabalho. Discutir essas temáticas tão complexas de modo descontextualizado reforça os tabus em torno das mesmas e parece refletir a atribuição à adolescência e à juventude de características como predisposição ao risco e vulnerabilidade à violência.

O terceiro módulo do curso se refere a noções de informática (Word, Excel e Internet); o IV Módulo trabalha a língua portuguesa, o módulo V é destinado à Matemática Financeira e o módulo VI refere-se a técnicas bancárias. Este dado é interessante de ser retomado com o intuito de estabelecer uma relação entre os conteúdos dos cursos ministrados e os discursos dos aprendizes egressos desta instituição acerca da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos na prática na empresa.

O SENAC informou que existem quatro cursos oferecidos aos aprendizes: Aprendizagem em Serviços Administrativos e Comerciais (172 aprendizes matriculados); Aprendizagem em serviços de supermercado (70 aprendizes); o Curso de Recepcionista e Serviços de Saúde (34 aprendizes) e o curso de Aprendizagem em Serviços Hoteleiros (28 aprendizes). A instituição, contudo, não forneceu as ementas nem os planos de trabalho dos cursos oferecidos.

Na ONG Beira da Linha são oferecidos 2 cursos (Escriturário e Assistente Administrativo), sendo que só o de Assistente Administrativo é voltado para aprendizes. Em julho de 2011 havia 14 jovens matriculados nesse curso. Esse é composto pelos seguintes módulos: Assistente Administrativo; Língua Portuguesa; Matemática;

Informática e Formação Humana. Dentro deste último módulo estão contempladas as temáticas relativas aos direitos e deveres; ética e cidadania; legislação; educação fiscal; globalização; sustentabilidade e responsabilidade social; relações interpessoais; trabalho em equipe; postura no ambiente de trabalho; marketing pessoal e finanças pessoais. A instituição forneceu à pesquisadora apenas a matriz curricular do curso, mas não os conteúdos específicos a cada um dos módulos, o que impossibilita uma análise mais aprofundada. Também será possível confrontar os componentes curriculares expostos aqui com a concepção dos aprendizes sobre a o curso, a ser levantada posteriormente¹⁰.

Apesar das instituições formadoras possuírem os registros do número de aprendizes em formação atualmente, o mesmo não acontece no que se refere aos índices de contratação dos aprendizes egressos. Ao que parece, como a exigência da lei da aprendizagem se refere apenas à formação, quando os jovens concluem o curso e finalizam seu contrato de aprendiz, pouco se tem de acompanhamento da trajetória desses jovens após a participação no programa.

O CIEE informou que, entre os anos de 2010 e 2011, 96 aprendizes egressos foram contratados. Contudo não possuía dados de anos anteriores, nem forneceu à pesquisadora a relação total das empresas os haviam contratado. Apenas alguns nomes de empresas contratantes foram mencionados. Das empresas destacadas, todas fazem parte do Programa, dessa maneira, elas efetivaram aquele jovem que estava em formação.

O SENAT informou que até o primeiro semestre de 2011, 17 aprendizes egressos haviam sido contratados, destacando que as empresas contratantes eram do setor de transportes, mas não fez distinção se as mesmas eram participantes do programa ou não. Também não forneceu dados de anos anteriores à pesquisadora, até mesmo porque a instituição iniciou sua participação no programa em 2010. O SENAC

¹⁰ O SENAI não forneceu o número de matriculados por curso, nem as ementas dos mesmos.

destacou que no ano de 2010, 63 aprendizes egressos foram contratados pelas próprias empresas onde que estavam em formação. Contudo, não possuía dados anteriores ao ano de 2010.

O CENDAC, SENAI e a ONG Beira da Linha informaram não possuir os dados de contratação de aprendizes egressos, destacando conhecer informalmente alguns casos de jovens contratados posteriormente, mas sem índices oficiais nem informações sobre as empresas contratantes. A SRTE/PB também não possuía os dados de contratação de aprendizes egressos.

Através dos escassos dados obtidos acerca da contratação de aprendizes, pode-se destacar que a preocupação atual da SRTE/PB tem sido no sentido de cumprir a Lei da aprendizagem, autuando e fiscalizando as empresas no sentido de cumprir as exigências de inclusão de jovens em formação em seus estabelecimentos. Isso pode ser observado através dos índices de aprendizes no estado, que têm aumentado significativamente ao longo dos anos. As instituições formadoras também parecem concentrar seus esforços em manter e aumentar as vagas nos cursos de formação para ‘fornecer’ às empresas a quota de aprendizes exigida.

Contudo, pode-se observar com isso uma lacuna na efetividade da Política. Ora, se o Programa Jovem Aprendiz visa, em seus objetivos, a formação e inserção do jovem no mercado, ao que parece, a ênfase tem estado apenas sobre um desses elementos: a formação. Oferece-se a formação ao jovem através dos cursos teóricos, a prática e formação na empresa, mas há poucas estatísticas ou dados sobre o jovem que conclui o contrato de aprendizagem e é ‘jogado’ para a inserção no mercado de trabalho.

Os dados obtidos a partir da análise dos artigos e da pesquisa documental nos auxiliarão na compreensão do contexto em que se desenvolve a Política e também contribuirão na análise dos sentidos e significados dos jovens e gerentes que estão

atravessados pelas perspectivas de juventude trazidas pela Literatura, e pelo próprio Programa, através da Lei e dos cursos oferecidos pelas Instituições Formadoras.

Os significados sociais são, em parte, legitimados pela Literatura científica, e as publicações acadêmicas também contribuem com os sentidos de juventude que são contemplados nas Políticas de formação e inserção no mercado. Os dados da pesquisa documental nos mostram que o foco da Lei permanece na “formação” técnica do jovem, mas também observamos a partir das ementas dos cursos que o sentido dessa formação permanece atrelado ao disciplinamento, ao comportamento, ao controle, e não à preparação daquele jovem para o mercado.

CAPÍTULO 6

Significados e Sentidos da formação e inserção para aprendizes egressos

6.1. Caracterização dos Jovens

Participaram deste estudo dez (10) aprendizes egressos, cujas idades variaram entre 17 e 20 anos, com $M=18,8$ anos. Quanto ao sexo, seis aprendizes eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. No que se refere à raça, considerou-se para fins desta caracterização a auto-categorização dos participantes, assim, dois se consideraram brancos, dois morenos, três pardos e três negros. No tocante à escolaridade, um deles ainda estava cursando o ensino médio, cinco já haviam concluído e quatro estavam cursando superior, sendo que destes, apenas um fazia o curso em universidade pública.

Todos os aprendizes eram solteiros. Do total de aprendizes, sete moravam com os pais e irmãos, dois moravam apenas com uma irmã, e um morava com a mãe, avós e primos. As três mães que trabalhavam eram secretária executiva, auxiliar de creche e psicopedagoga. Observou-se ainda que muitas mães foram denominadas como “donas de casa”. Dentre as atividades profissionais dos pais estavam a de operário de indústria, empilhador, carpinteiro, pedreiro, supervisor de manutenção e taxista. Os irmãos e irmãs que trabalhavam ocupavam os ramos de vendas, mecânica, secretariado e imobiliária. Os dados demonstram que pais, mães e irmãos(ãs) que trabalham, quase em sua totalidade, desempenham funções que exigem o ensino médio como nível de escolaridade, ou até níveis inferiores. Ocupando ainda as posições de trabalho mais manuais e que exigem menor nível de escolaridade.

Em relação à renda familiar, a variação foi de 2 salários a mais de 4 salários. Como renda per capita obteve-se um jovem com menos de $\frac{1}{2}$ salário por pessoa de sua família, quatro com $\frac{1}{2}$ salário per capita, dois com mais de $\frac{1}{2}$ salário, um com 1 salário

por pessoa, e dois com mais de 1 salário, sendo um desses chegando a 2 salários por componente de sua família¹¹.

Dentre os entrevistados, seis afirmaram trabalhar, sendo as atividades desempenhadas como terceirizado, estágio de nível superior, novo contrato de aprendizagem, comércio e auxiliar imobiliário. Um deles, que declarou possuir a maior renda, estava trabalhando em um banco privado. As atividades de trabalho aqui destacadas foram mencionadas pelos próprios participantes. Contudo, para efeito da concepção teórica adotada para esta Tese, não se considera como sendo trabalho o estágio ou o novo contrato de aprendizagem. O fato de os jovens se referirem a essas atividades como trabalho pós-programa, levanta a hipótese que, a participação no programa da aprendizagem não tem se constituído como estratégia de formação e inserção no mercado de trabalho. Ao contrário, alguns dos jovens da pesquisa destacaram a necessidade de continuar em formação, adiando a entrada no mercado formal de trabalho.

Do total de jovens que trabalhavam, apenas dois exerciam atividade no mesmo ramo da prática durante o programa jovem aprendiz, que era o setor bancário; sendo que um deles possuía contrato temporário como terceirizado em um banco público e o outro era funcionário de um banco privado. Os salários dos aprendizes giraram em torno de 1 salário mínimo ou salário comercial; excetuando-se o que trabalhava no banco privado, que declarou receber mais de 4 salários, ou seja, mais de R\$ 2.180,00.

Os dados referentes ao trabalho e salário atuais refletem que os jovens que foram aprendizes (que passaram por um período de formação e experiência prática) não têm conseguido se inserir no mercado em suas áreas de formação, terminando por ocupar postos precarizados. A falta de relação entre a experiência como aprendiz e a prática

¹¹ Apesar de dois aprendizes egressos declararem uma renda familiar de mais de 4 salários mínimos, a renda máximo per capita é de 2 salários, tendo em vista a elevada quantidade de componentes de sua família. O salário mínimo à época da pesquisa era de R\$ 545,00.

atual de trabalho, também revela elementos para uma análise de que, para esses participantes, a política de formação não foi eficaz no sentido de formar para o trabalho. Ora, se os aprendizes destacam que voltam como terceirizados, ou que continuam em busca em formação profissional, é porque a política do jovem aprendiz não tem dado o suporte necessário a esse jovem para que se firme no mercado (Sposito & Corrochano, 2005).

Quanto aos cursos realizados e às instituições formadoras, observou-se uma diferenciação entre a formação no Sistema S e em uma Instituição Filantrópica, em que os aprendizes tinham uma formação integral, no sentido de cursar disciplinas do módulo básico e específicas à atividade de aprendiz; e a formação oferecida pela ONG e a Instituição Filantrópica que possui convênio com o Estado, em que há uma maior flexibilidade quanto aos horários, geralmente uma vez por semana ou aos sábados; e os cursos são complementados nas próprias empresas, principalmente bancos. Nesse sentido, além do curso semanal, que gira em torno de matemática, português e conhecimentos gerais, há um momento diário em que os jovens, na própria empresa, fazem cursos à distância sobre conhecimentos bancários.

Do total dos jovens, seis afirmaram ter participado do curso de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais; dois participaram do curso de Serviços em Supermercado e dois do curso de Eletroeletrônica. Seguindo a distribuição dos aprendizes por instituição, foram entrevistados 1 aprendiz do CIEE; dois do CENDAC, dois do SENAI; dois do SENAC; e três jovens da Sociedade Pia Mazza.

Também do total dos jovens, seis haviam desempenhado sua prática de aprendiz em bancos públicos; dois em supermercado e dois na indústria têxtil. Como aprendizes, eles afirmaram que, além do salário mínimo, recebiam alguns benefícios como ticket alimentação, plano de saúde, transporte para o trabalho (ou da própria empresa, ou passagens), alimentação na empresa e cestas básicas.

No tocante ao período que permaneceu no programa, os dois que trabalhavam em supermercado permaneceram 10 meses no programa, padrão este estabelecido para todos os aprendizes desta empresa. Já os demais aprendizes variaram entre 1 ano e meio e 2 anos. E com relação ao tempo que haviam concluído o contrato de aprendizagem, seis disseram que o término do contrato fora há menos de 1 ano; e 4 há 2 anos e 6 meses.

Esses dados sócio-demográficos nos levam a refletir, mais uma vez, sobre a visão da juventude como problema. Os resultados em termos da renda atual dos aprendizes e das famílias nos mostra que o Programa, nesse contexto pesquisado, não tem cumprido sua finalidade de elevação da escolaridade, capacitação profissional e cidadania. Crispim e Godoy (2010) e Sposito, Silva e Souza (2006) chamam atenção para o fato de que as políticas de formação e inserção profissional para jovens têm perpetuado a ideia de controle e não de garantia de direitos.

Desse modo, não se forma um jovem para que ele rompa com o ciclo da exploração e alcance novo status social, mas sim para mantê-lo dentro dos moldes do bom trabalhador, delineados pelo Capitalismo. O fato de a maioria dos jovens não ter conseguido se inserir no mercado formalmente, e manter-se com baixas rendas e em ocupações precarizadas reflete o que Kerbauy (2005) traz, quando afirma que os programas sociais não chegam a conceber seus beneficiários como sujeitos de direitos, e compartilham uma visão estereotipada do jovem pobre.

Dando prosseguimento a esse capítulo, serão apresentados os resultados das análises das entrevistas dos jovens, a partir do ALCESTE. As análises dos cinco blocos constituídos a partir das entrevistas resultaram em cinco eixos temáticos, que se desdobraram em Classes explicativas de cada um desses temas.

Figura 3 - Conjuntos de temas e Classes obtidos por meio da CHD do ALCESTE para aprendizes egressos

Conjuntos de temas e Classes obtidos por meio da CHD do ALCESTE para aprendizes egressos	
Temas	Classes
Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz	<i>Critérios exigidos para ser um aprendiz</i>
	<i>Expectativas dos jovens em relação à participação no programa</i>
	<i>Processo de seleção</i>
Atividade do aprendiz na empresa	<i>Relações intersubjetivas na atividade</i>
	<i>O outro na atividade</i>
	<i>Funções desempenhadas no setor administrativo</i>
	<i>Funções desempenhadas no setor industrial</i>
	<i>Treinamento e Acompanhamento para o exercício das atividades</i>
Avaliação da participação no Programa	<i>Rotina de aprendiz</i>
	<i>Experiência e prática como diferenciais</i>
	<i>Limitações na prática na empresa</i>
Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática	<i>Contribuições do programa para a vida</i>
	<i>Curso para setor industrial</i>
	<i>Curso para serviços em supermercado</i>
Inserção Profissional	<i>Curso para práticas bancárias</i>
	<i>Expectativas de futuro</i>
	<i>Contratação</i>
	<i>Atividades de Trabalho pós aprendizagem</i>

Por meio da figura 3 observa-se que os eixos temáticos versaram sobre o ingresso dos jovens no programa; a atividade do aprendiz na empresa; a avaliação pelo jovem de sua participação no Programa; as concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática como aprendiz; e a Inserção Profissional. A descrição de cada um desses eixos e de suas Classes; e as discussões em torno dos resultados serão apresentadas em seguida.

6.2. Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz

Como já fora mencionado anteriormente, os blocos constituídos a partir dos roteiros de entrevista foram submetidos à análise padrão no Programa ALCESTE. A

partir dessa análise, da observação das Classes e dos referenciais teóricos propostos nesta Tese, os conjuntos de análise foram nomeados. Sendo o primeiro denominado *Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz*, tendo em vista que o conjunto das Classes possibilita uma análise acerca das dimensões inerentes ao interesse do jovem pelo programa e iniciação no mesmo.

Ao processar as falas trazidas pelos jovens, o ALCESTE identificou um *corpus* constituído de 10 UCIs, totalizando 3.307 ocorrências, sendo 794 palavras diferentes, com uma média de 4 ocorrências por palavra, e efeito máximo de 141 ocorrências em uma palavra. Após a redução do vocabulário às suas raízes lexicais, foram encontrados 112 radicais e 80 UCEs, considerando-se o número de no mínimo 28 ocorrências para a definição de uma UCE. As análises apresentaram um percentual de 93,95% de riqueza de vocabulário, e um número médio de palavras analisadas por UCE de 12,67. A CHD resultou na constituição de três Classes, que juntas retiveram 81% do total das UCEs do *corpus*, e foram formadas com, no mínimo, 10 UCEs.

A Classe 1, denominada “*critérios exigidos para ser um aprendiz*” envolveu 15 UCEs, com 24 radicais de palavras, significando 23% do *corpus*. A Classe 3, que trata das “*expectativas dos jovens em relação à participação no programa*”, com 25 UCEs e 16 radicais de palavras, contabilizou 40% das UCEs. A Classe 2, categorizada como “*processo de seleção*”, foi formada por 24 UCEs, com 20 radicais de palavras, correspondentes a 37% das UCEs.

O Dendograma da figura 4 refere-se à distribuição das três Classes relativas ao Ingresso no Programa Jovem Aprendiz. Na apresentação deste Dendograma estão descritos a nomeação de cada Classe, o número de UCEs que a compõe, a descrição da Classe, as variáveis descritivas relacionadas à Classe, e por fim as palavras de maior associação estatística em relação a cada Classe, responsáveis pela formação das UCEs.

Observando-se a figura 4, verifica-se a subdivisão das Classes em dois eixos, um correspondendo às Classes 1 e 3 e o outro composto pela Classe 2. Esta se encontra separada das demais por representar o processo de seleção no programa, que contempla a inscrição, a realização das provas, e de redação, ou seja, a dimensão mais operacional deste processo.

Em contrapartida, as Classes 1 e 3 traduzem as dimensões subjetivas relativas ao padrão de comportamento exigido pelas empresas para que o jovem fosse escolhido como aprendiz e aos motivos e expectativas dos jovens no que se refere a esse ingresso, significando, dessa maneira, que o jovem que se enquadra nesses requisitos, e consegue se tornar aprendiz, espera que o programa lhe possibilite novas perspectivas quanto ao mercado de trabalho.

Desse modo, o Dendograma exposto na figura 4 apresenta de um lado do eixo: o processo de ingresso do jovem no programa, considerando os aspectos comportamentais exigidos para ser aprendiz (Classe 1), e suas expectativas e motivações em relação ao programa (Classe 3), ou seja, uma relação entre o cumprimento de requisitos colocados pela empresa e os desejos do aprendiz; e em um outro eixo: os procedimentos formais e etapas do processo de seleção realizado pelas próprias empresas.

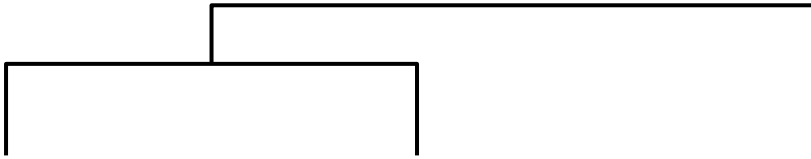
Como pode ser observado na figura 4, a Classe 1, “*Critérios exigidos para ser um aprendiz*”, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 18$ (senai) e $\chi^2 = 4$ (aprendiz). As variáveis-atributos que mais contribuíram com esta Classe foram: aprendizes egressos com renda familiar entre 3 e 4 salários mínimos, que tiveram seus contratos de aprendizagem em Indústrias, e que se auto-categorizaram como morenos.

A Classe 3, discutida aqui na sequência à 1, pela sua proximidade com a mesma, foi denominada “*Expectativas dos jovens em relação à participação no programa*”, e agrupou palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 12$ (trabalh) e $\chi^2 = 4$ (pesso). As variáveis-atributos que mais contribuíram com esta Classe foram: aprendizes egressos

com renda familiar de até dois salários mínimos, que fizeram sua formação em uma instituição filantrópica em sociedade com o Estado, e que já trabalharam após o término do contrato de aprendizagem, mas não trabalham atualmente. O radical com $\chi^2=12$, o maior na Classe, é trabalh+ (trabalha, trabalhando, trabalhar, trabalhava, trabalhei, trabalho).

As palavras que compõem a Classe 2, denominada “*Processo de Seleção*”, variaram entre $\chi^2 = 13$ (pass) e $\chi^2 = 4$ (ia). As variáveis-atributos que mais contribuíram com esta Classe foram: aprendizes egressos que fizeram a formação em instituições filantrópicas ou ONG, com renda familiar entre mais de dois e três salários mínimos, e que tinham 18 anos no período da entrevista. Na figura 4, na Classe 2, a presença dos radicais pass+ (passado, passar, passaram, passava, passei), prova, seleção, inscrição e redação; remetem ao que o jovem precisava fazer para conseguir sua vaga como aprendiz.

Figura 4 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente - Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz¹²



Classe 1 15 UCE 23%			Classe 3 25 UCE 40%			Classe 2 24 UCE 37%		
<i>Crítérios exigidos para ser um aprendiz</i>			<i>Expectativas dos jovens em relação à participação no programa</i>			<i>Processo de Seleção</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>
aluno	17	14	trabalhar	12	19	passar	13	8
cumpria	14	4	vi	8	8	teve	13	12
requisita	14	5	diferente	8	5	prova	13	11
elétrica	13	8	ver	7	4	seleção	13	12
num	10	8	coisa	7	9	fez	11	7
gosto	10	5	mercado	7	5	fiz	11	8
mecanica	10	4	adolescen	7	6	gente	11	17
comportamento	10	4	ficar	6	12	conheci	9	7
empresa	8	6	banco	4	4	inscrição	9	7
falar	7	4	esperava	4	4	tava	7	6
área	7	4	pessoal	4	15	vida	7	6
deu	6	3	renda_2	12	14	fiquei	7	4
vou	6	5	trabalha_3	8	10	cheguei	7	4
vai	4	5	suj_2	5	5	chamado	5	4
chega	4	3	form_3	5	7	redação	5	4
aprendiz	4	3				ia	4	5
suj_5	34	10				form_1	12	15
renda_4	20	10				suj_9	11	9
setorempr_2	20	10				renda_3	8	14
raça_2	17	12				idade_2	5	12

¹² Para uma melhor compreensão por parte dos leitores, os radicais dados pelo Alceste foram substituídos, em todos os dendogramas, por suas palavras derivadas de maior frequência. Sendo estas palavras também fornecidas pelos resultados do programa.

No que se refere à Classe 1, as palavras destacadas no Dendograma apresentado na figura 4 refletem que a seleção por parte das empresas e instituições para ser um aprendiz está relacionada tanto às provas de seleção, quanto à dimensão comportamental dos aprendizes. Aqui fica evidente que o interesse que pauta a seleção é o da empresa, daquilo que ela espera de um funcionário. Nessa dimensão, a empresa possui uma série de critérios que são levados em consideração quando as instituições formadoras vão escolher os aprendizes para encaminhar à seleção na empresa, como afirma um dos aprendizes:

(...) já (fazia) (um) (curso) no (XXXX¹³). Justamente a (empresa), (ela) diz: (quero) (tantos) (alunos) na (area) de (elétrica), aí (o) (senai) (vai) (e) manda, a gente (faz) a entrevista, (eles) dão (os) requisitos deles e a gente (cumpre). (É) (isso) (UCE nº 29)¹⁴.

Dessa forma, para se tornar um aprendiz, são impostas algumas exigências as quais o aprendiz tem que se adaptar. Dentre essas exigências, a necessidade de ser bem comportado, se coloca em destaque. Observa-se que os aprendizes que não obedecem às normas, que não se enquadram no perfil de comportamento estabelecido, são deixados em segundo plano, isto é, vão sendo colocados no final da fila para o encaminhamento para as empresas. A fala de outro jovem demonstra esse entendimento:

(...) a (empresa) (requisita) (e) (o) (senai) (ele) indica (o) (aluno), (questão) de (comportamento). (O) (XXXX) (tem) (aluno) que (é) (muito) esperto, mas que (é) (muito) mal comportado, (tem) (as) regras lá, do (senai), (questão) de chapéu,

¹³ A partir de agora, todos os nome das Instituições Formadoras, serão substituídos por 'XXXX', para que seja preservado o sigilo das mesmas.

¹⁴ As falas são apresentadas ao longo da Tese na forma como aparecem nos resultados fornecidos pelo ALCESTE. As palavras que estão entre parênteses foram assim demarcadas pelo próprio programa e consistem naquelas que foram incluídas na análise padrão do *software*. Muitas dessas palavras coincidem com as palavras destacadas nos Dendogramas, ou são derivadas dos radicais expostos nos mesmos.

não pode. (E) (os) (alunos) usam (isso) daí, (e) (eles) já (deixam) em (segundo) plano (UCE nº 32).

Outro aspecto destacado pelos jovens para ser considerado um bom aprendiz é o obedecer ao que lhe é determinado na empresa. Um dos participantes destaca certas “regalias” ao aprendiz, que na verdade são consideradas pelo mesmo como um elemento de cerceamento em sua autonomia no trabalho. Essa postura de controle que se estabelece para com o aprendiz quando este já se encontra na empresa, é reflexo direto no perfil de aprendiz que fora escolhida quando da seleção: um jovem que seja ‘bem comportado’ e que se submeta às regras passivamente, é um preço a se cumprir, como admite um dos jovens na fala a seguir.

(um) preço a (cumprir). Estagiário não subia só na empilhadeira, (as) máquinas lá, (num) subia só na empilhadeira. não podia, não podia mexer no maquinário só. (E) (isso) aí (num) podia, só acompanhado, só com (o) profissional. Eu (acho) que na (área) de (mecânica) eu me dei bem porque (o) torneiro (faz:) (Ó) (faz) (isso) (aqui) (UCE nº 37).

O (num), palavra destacada na figura 4, na Classe 1, refere-se justamente ao não (tendo em vista que respeitou-se as expressões dos participantes tal como eles falaram), às coisas que a aprendiz não podia ou não deveria fazer para que se enquadrasse aos requisitos do bom aprendiz. Na fala descrita acima, deve-se levar em consideração dois aspectos. O primeiro refere-se à questão do acompanhamento, necessário ao jovem aprendiz, que segundo a lei, está em processo de aprendizagem e por isso, precisa de formação e assistência. Isso é evidente, e não se defende que o aprendiz seja ‘abandonado’ sozinho para cumprir todas as atividades. Contudo, o jovem parece relatar uma total monitoração de seus passos, tendo em vista que não podia fazer nada sozinho.

A partir dessa reflexão observa-se o segundo aspecto, que a política de formação e inserção do jovem no mercado de trabalho deve estar voltada ao desenvolvimento do mesmo rumo à sua construção enquanto profissional, e para isso, o protagonismo deve ser valorizado. A partir do momento que, desde a escolha do aprendiz até o exercício das suas funções na empresa, privilegia-se o não, a obediência, parece que não se está auxiliando o jovem no processo de autonomia. Essa fala é de um jovem que concluiu o contrato de aprendizagem em uma empresa, na qual ele vivenciou esse controle, e que agora está em outro contrato de aprendizagem, em outro curso, onde ele observa essa autonomia conferida por seu supervisor, que ensina, mas deixa que faça por si só.

Nessa Classe, os aprendizes ainda relataram que o rendimento escolar apresentase como critério decisivo na escolha do aprendiz que será encaminhado à empresa. Nesse aspecto, uma das instituições formadoras se dirigia até as escolas da comunidade, a fim de recrutar aprendizes a partir de suas notas, como demonstra a seguinte fala: “Aí selecionavam (os) que tinham (as) (melhores) (notas) (e) (também) por orientação (da) diretora, (perguntavam) (se) (eles) (queriam) selecionar alguém assim (UCE nº 9).

Mais uma vez, quando a aprendiz menciona que a instituição formadora selecionava por orientação da diretora, está se referindo ao aluno bem comportado, que cumpre todas as atividades, e que não ‘dá trabalho’ na escola, isto é, àqueles que se enquadram às normas. Parece que, em certo sentido, o programa tem funcionado como um brinde aos bons alunos.

(...) foi através do colégio. (Porque) (eles) escolhem (um) colégio estadual, assim do bairro, (e) (procuram) (os) (alunos) que (tem) (melhores) (notas), e (dependente) (da) renda (também), aí (eles) (chegaram) lá, no (meu) colégio, me (procuraram), ligaram pra mim (e) eu fui (até) lá (UCE nº 41).

De acordo com os elementos trazidos pelos aprendizes egressos na Classe 1, observou-se o destaque dado aos critérios de bom comportamento e rendimento escolar como requisitos para o ingresso no Programa. Isso parece gerar um processo de exclusão aos que não se enquadram às normas, aos que possuem um ‘comportamento desviante’, aos que não têm notas tão boas. Se é uma política pública construída para dar oportunidade ao jovem, e para incluir aqueles que teriam maiores dificuldades em se inserir no mercado, a adoção desses critérios já se constitui um processo de exclusão.

Essas questões acerca da importância do bom comportamento e das provas de seleção feitas pelas instituições formadoras foram reiteradamente destacadas pelos aprendizes egressos. Eles afirmavam que era preciso seguir as normas, se não a instituição formadora ia colocando o jovem para o final da lista de encaminhamentos. Eles também destacaram que as seleções nas empresas eram feitas em sua maioria através de entrevistas apenas, havendo casos, inclusive, em que não houve nenhuma seleção, sendo os jovens já direcionados ao trabalho.

Dessa forma, permanece a lógica que reina no mundo capitalista: da sobrevivência dos mais fortes, da meritocracia, do desempenho (Faleiros, 1980). Podemos levantar a questão se, desde o início, ainda no processo seletivo, já não se está excluindo outros jovens que poderiam ter no programa a possibilidade de conquistar novos lugares sociais. Faleiros (1980) ainda aponta que as Políticas atuais vão sendo formuladas e reformuladas a partir das demandas do capital. E por isso vemos que quem dita as regras do jogo, estabelecendo os critérios a serem buscados nos jovens e o modelo que desejam, são as empresas.

Sposati (2011) também discute sobre a legitimidade das Políticas como espaços de garantia de direitos e critica que o modelo de garantia da proteção e do desenvolvimento da vida humana vai sendo substituído, sob a hegemonia neoliberal, pelo apelo prioritário à proteção ao mercado e à proteção aos negócios. Isso explica, em

parte o porquê de atender as necessidades da empresa constitui-se como mais importante do que buscar jovens que necessitem da proteção ao seu direito.

A Classe 3, denominada “*Expectativas dos jovens em relação à participação no programa*”, reflete o que os jovens esperavam do programa ao se inscrever para participar do mesmo, o que os motivou a participar, e se suas expectativas foram confirmadas. As palavras destacadas na figura 4, demonstram que o interesse pela participação dos jovens era referente ao se inserir no mercado de trabalho, trabalhar, encontrar uma ocupação. Observa-se por meio dos dados, que a perspectiva a perspectiva dos jovens em relação à participação no programa referia-se à possibilidade de entrar no mercado. Como está destacado na fala: “foi a (partir) daí também (que) (vi) (que) o (mercado) (de) (trabalho), ele é um (mercado) (que) ele oferece (oportunidade), só que nem todo mundo tem capacidade, capacitação pra desempenhar alguma função” (UCE nº 78).

A fala do jovem e as palavras destacadas acima demonstram que a participação no programa é importante, principalmente porque oferece a experiência profissional e com ela a possibilidade de emprego, que se constituem, segundo os aprendizes, em um diferencial competitivo futuro. Observa-se ainda que a iniciação no programa desvelou novas possibilidades, entre elas, a expectativa dos jovens de serem efetivados nas empresas onde eram aprendizes. Como é ressaltado na fala a seguir: “Eu (vi) (que) pra mim (era) algo (que) eu não sentia. Então, antes eu observava o (mercado) (de) (trabalho) como aquilo que se (você) tiver uma boa (oportunidade), (fica) no emprego independente (de) qual seja” (UCE nº 79).

Contudo, outro aspecto destacado pelos jovens foi a mudança de perspectiva quanto ao futuro profissional, o que está ilustrado pela palavra ‘diferente’ no Dendograma sobre o Ingresso dos jovens no Programa Jovem Aprendiz (figura 4). Se antes o jovem pensava que deveria aceitar e se manter em qualquer trabalho, sem

escolha; a participação como aprendiz fez com que visse as coisas sob um ângulo diferente, uma mudança de perspectivas em relação ao seu futuro profissional.

(era) (entrar) no (mercado) (de) (trabalho), começar a arrumar um emprego fixo, começar a ganhar alguma (coisa). Não. Foi como eu disse antes. Pra mim eu (vi) (que) aquilo (ali), poderia (esperar) um pouco (mais). Porque (assim), tem gente (que) tem a necessidade, no meu caso, (assim), (meus) (pais) teriam condições (de) me sustentar um pouco (mais) pra fazer um curso superior (entende)? (UCE nº 26)

Dessa forma, a inclusão como aprendiz fez com que o jovem quisesse buscar não apenas se manter na empresa, com a carteira assinada, mas evoluir em termos de formação e futuro profissional. A experiência funcionou como um incentivo para que o mesmo quisesse fazer um curso superior. Um dos participantes relata que a experiência como aprendiz suscitou nele o desejo de fazer um curso superior, ao contrário do início, quando tudo que ele queria era trabalhar na área, como técnico.

(...) (Minhas) (expectativas) (realmente) seriam a (de) terminar o curso e (trabalhar) na área. Só (que) com o decorrer (do) curso eu (vi) (que) a formação superior nesta área seria bem melhor (do) (que) (trabalhar) nela (mesmo). (Mesmo) sendo na (parte) (do) curso, alguma (coisa) desse tipo (UCE nº 21).

O radical trabalh, destacado na Classe 3, na figura 4, reflete a menção contínua que os jovens fazem à esperança de que o fato de ter sido aprendiz lhe oferecesse novas possibilidades de trabalho. Um dos jovens demonstra a mudança de visão quanto a si mesmo, que quando havia entrado como aprendiz, acreditava que não podia crescer profissionalmente, que não conseguiria desenvolver um bom trabalho; e com o programa, acreditou que poderia alcançar posições melhores, relato destacado a seguir:

(...) mas foi depois que eu (trabalhei) lá, (que) (vi) (que) eu (podia) (trabalhar) também (em) algumas outras (coisas), (que) não fosse lá, eu digo algumas outras (coisas). Eu digo no sentido (de) (trabalhar) (em) locais melhores (do) (que) (trabalhar) sacrificadamente no (supermercado) (UCE nº 80).

Outro elemento que emergiu na Classe 3 foram as expectativas e dúvidas em relação ao trabalho, à empresa e às pessoas com quem trabalhariam enquanto aprendizes. Os jovens parecem chegar à empresa com receio, principalmente em relação às pessoas, se sentindo até menos capazes, por não terem tido experiência anterior. Contudo, afirmam que ao chegar na empresa, suas expectativas negativas não foram confirmadas.

(você) vai (conhecendo) e percebendo, convivendo e vendo a humildade (de) cada (pessoa). Isso aí é besteira. (Que) eu (esperava) (era) (mais) negativo (que) positivo e quando eu (entrei) lá, (vi) (que) (era) (realmente) totalmente (diferente) (do) (que) pensava, pela (caixa), por (você) ver a (caixa) um (banco), (você) pensa (que) vai pegar (mesmo) (UCE nº 5).

E por último, identificou-se nesta Classe a questão do ingresso no programa para ajudar aos pais, refletindo a motivação financeira, e o não ficar em casa. Este último aspecto remete às concepções do senso comum de que “é melhor ao adolescente estar trabalhando, do que ficar em casa, fazendo coisas erradas”.

(minhas) (expectativas) (eram) (de) (poder) (ajudar) os (meus) (pais), como aconteceu, eu (ajudei) os (meus) (pais). (Eram) (expectativas) também (de) não (ficar) só (em) (casa) porque também eu acho (que) todo (adolescente) tem vontade (de) (trabalhar) e (assim) foi ótimo, porque realizou uma (coisa) (que) eu queria (UCE nº 14).

No que se refere à Classe 3, observou-se que como resultado do ingresso no Programa, inicialmente os jovens esperavam possibilidades de oportunidades no mercado de trabalho, permanecer na empresa em que estava como aprendiz, ter uma vida melhor, ajudar os seus pais e ter uma experiência profissional. Contudo, identificou-se que nem sempre a expectativa que os jovens tinham logo no início de seu contrato como aprendiz, permaneceu posteriormente. Para muitos o programa funcionou como um incentivo para buscar novas possibilidades, uma formação superior, tendo em vista a carga horária e a intensidade de trabalho que desenvolviam como aprendizes.

Observou-se através das falas dos jovens, que os mesmos reproduzem o estereótipo social de que é melhor ao jovem trabalhar do que ficar em casa. Essa perspectiva reflete a concepção naturalizante do jovem como naturalmente predisposto à violência, aos riscos. Nesse contexto, o trabalho se coloca como antídoto à marginalidade. Para Sposito e Corrochano (2005), grande parte das políticas e programas voltados aos jovens construiu-se com o intuito de “ocupar” esses jovens, retirando-os da situação de “risco” em que se encontram. Sobre a questão da dimensão financeira, também presente nas falas dos aprendizes egressos, Sposito e Corrochano (2005) refletem sobre o quanto essa renda tem se mostrado importante para esses jovens, principalmente para apoio e, ao mesmo tempo, independência em relação à família.

Na Classe 2, denominada “*Processo de Seleção*”, os jovens descrevem as etapas do processo de seleção formal feito ou pela instituição formadora ou pela própria empresa para o ingresso no programa. Observa-se por meio das falas, que após a inscrição, geralmente realizada na instituição formadora, eles eram chamados para fazer provas de seleção, geralmente com uma redação, que diriam aqueles que estavam ou não habilitados para a empresa.

Um dos aspectos de destaque nesta Classe é a felicidade dos jovens em passar nesse processo seletivo e serem chamados para assumir as funções de aprendizes nas empresas. Por um lado, o fato de terem conseguido a aprovação no processo seletivo resulta em alegria para o jovem, decorrente de todas as expectativas (Classe 3) e possibilidades que se abrem ao mesmo a partir do ingresso no Programa. Tal fato está relacionado à centralidade do trabalho na vida do jovem, que representa não apenas o ganho financeiro, mas a sua inserção social em um novo lugar, que lhe garante novas perspectivas de futuro e potencial de consumo. Por outro lado, as falas também demonstram que mesmo a aprovação no processo seletivo não se constitui garantia de que o jovem seja aproveitado como aprendiz pela empresa que o selecionou, o que gera angústia e incerteza para o mesmo.

(...) mas veio (uma) alegria (dizendo) que eu (tinha) (passado). Eu (fiquei) muito feliz, mas estavam (dizendo) que (a) (gente) não (ia) (ser) (chamado), que (a) (gente) não (ia) (ser) (chamado), que (tava) tendo um problema, que o banco não queria mais (menor) (UCE nº 59).

(...) (foi) um problema. (A) (gente) ficou muito nervosa, mas graças a Deus, poucas pessoas que (fez) (a) (prova) comigo e tinham (passado) (foi) (chamadas). Eu (fui) (uma) delas. (Então) (quando) ligaram pra mim (dizendo) pra mim (levar) (minha) carteira de trabalho, (foi) (uma) alegria (UCE nº 60).

Os jovens destacam que o processo seletivo era feito na própria Instituição Formadora, que, após a solicitação por parte da empresa, organizava as provas de Português, Matemática e conhecimentos gerais, e abriam as inscrições aos jovens da comunidade. Nesses casos, não havia processo seletivo na empresa, como é ressaltado por um dos jovens entrevistados:

(...) aqui (foi) (com) (prova). (A) (gente) (fez) (uma) (prova) de português, matemática e (conhecimentos) gerais, e (teve) (uma) (redação). (E), pra (gente) entrar (lá) não (teve) (seleção) porque (já) (teve) (uma) (seleção) aqui (UCE nº 62).

As palavras destacadas para esta Classe estão em sua maioria relacionadas a etapas do processo seletivo. Quando os jovens se referem ao fato de terem que passar nessas etapas para que fiquem no Programa, evidenciam, que quem geralmente tem o acesso ao mesmo são aqueles jovens mais preparados, que possuem os melhores desempenhos nesta fase classificatória, fazendo uma prévia exclusão de uma parcela de jovens que já estão naturalmente excluídos, isto é, que não têm acesso ou se afastaram da escola. Essa é uma das críticas feitas às Políticas Públicas voltadas aos jovens, que se propõem a incluir, contudo, colocam uma série de critérios e requisitos à participação, que só cumprem aqueles que já estão incluídos socialmente de alguma forma, que freqüentam à escola, que tem um bom rendimento acadêmico, e, conseqüentemente, conseguem se sair melhor nas provas.

Além do processo seletivo, após a aprovação do jovem nas provas, havia também uma análise da renda familiar. Tendo sido pouco mencionada pelos participantes, nem chegando a ter palavras relacionadas à renda ou nível social no Dendograma (figura 4), tal fato termina por deixar transparecer que este é um elemento secundário na seleção. A observação da renda familiar como critério para o ingresso no programa, busca atender às exigências da lei da aprendizagem, que estabelece, na Lei nº 11.180/05, que os jovens devem possuir renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio.

(...) bem, (a) (minha) entrada no programa (foi) através de um processo seletivo.

Eu (fiz) (uma) (prova) de português, matemática e (conhecimentos) gerais. (Lá)

no próprio projeto. Aí (depois), estava apto (a) entrar. (Passei), na época, pela aquela segunda etapa, que era comprovar se renda era favorável, toda aquela parte (UCE nº 52).

Em outro contexto, um aprendiz da área de elétrica, com contrato em uma indústria, ressalta que houve uma seleção mais específica ainda, voltada à área, com entrevista junto ao engenheiro. Nesse sentido, podem ser observadas duas formas de seleção, uma que é feita exclusivamente pela instituição formadora e outra, na qual, além das provas realizadas na Instituição, o aprendiz se submete a um processo de seleção também na empresa, como aponta a fala a seguir:

(...) (teve) (entrevista), (redação) e pergunta na área. Perguntavam na área de elétrica, um engenheiro vinha e (a) (gente) fazia uns questionários (lá). (Tinha) (uma) (seleção). Com certeza (tinha) que (ter). Os engenheiros (lá) que fazia questionário na área de elétrica, fazia (redação) (lá) (UCE nº 33).

Um outro aspecto que foi observado na pesquisa documental junto às instituições formadoras e que emerge também nesta Classe, é a demanda por jovens aprendizes. Se por um lado, algumas instituições formadoras e empresas possuem níveis muito altos de exigência para que o jovem se torne um aprendiz; por outro, em alguns setores, há uma crescente demanda por jovens, como resultado das ações de fiscalização da SRTE/PB, que não é acompanhada pelas vagas oferecidas nas instituições formadoras. Nessas situações, as empresas terminam por contratar todos os jovens que lhe são encaminhados, sem fazer processo seletivo algum, como aponta o jovem abaixo:

(E), não (teve) (seleção). Mas normalmente tem. Eu (fiquei) sabendo que tem (seleção), mas no curso que eu (fiz) ninguém (fez) (seleção), nem (prova) não (UCE nº 70).

(E) (lá) só (teve) (uma) reunião de (formação), apresentando um (pouco) (a) empresa antes do início. (Depois) (a) (gente) (começou) conhecendo (a) loja tudinho. Não (teve) (seleção). Não sei porque (quando) eu (cheguei) (lá), no outro dia (já) (tava) indo na empresa, não sei se era porque (tava) em cima e (a) procura (pelo) curso (tava) um (pouco) escassa, mas não (teve) (seleção) (UCE nº 68).

Deste modo, observa-se que a realização ou não de seleção, e a forma como esta seleção é conduzida, depende diretamente das necessidades imediatas da empresa. Se a empresa necessita fechar a cota de aprendizes e tem poucos alunos matriculados na instituição formadora, então não se faz seleção, como se observa na UCE nº 70, destacada anteriormente. Se por outro lado, existem muitos aprendizes, realiza-se uma seleção rigorosa. Parece que a escolha de aprendizes obedece às leis da oferta e da procura, buscando atender prioritariamente as necessidades da empresa, para que a mesma não seja autuada.

A partir dos agrupamentos de radicais realizados pelo ALCESTE, observou-se que os aprendizes eram submetidos a processos de seleção que envolviam entrevistas, provas e redações, além do aspecto financeiro de suas famílias que era considerado. No que se refere aos critérios que se levava em consideração para encaminhar um aprendiz às empresas, identificou-se que estas possuem um padrão de comportamento rígido e bem estabelecido, requisitando àqueles jovens que possuem boas notas e obedecem às normas nas instituições formadoras ou nas escolas.

Esses procedimentos de seleção evidenciam que a forma como o programa de aprendizagem tem se desenvolvido privilegia muito mais a dimensão da meritocracia, do bom desempenho, das boas notas na prova de seleção; do que a questão da

oportunidade ao jovem que tem menos condições sócio-econômicas, como está posto da lei da aprendizagem. A esse respeito, Belluzzo e Victorino (2008) refletem que as oportunidades geradas pela grande maioria dos programas de formação de jovens para o trabalho, terminam sendo limitadas por práticas de seleção que contribuem para a segregação da pobreza. Ao praticar seleções de alto nível e com várias etapas, empresas e Instituições Formadoras legitimam o processo de discriminação social da pobreza, deixando à margem uma grande parcela de jovens, que, por não alcançarem o nível de rendimento acadêmico ou boas notas nas provas, têm limitada a sua possibilidade de conquista e efetivação de direitos. O que resulta naquilo que Sposati (1995) chama de inclusão excludente.

Outro aspecto que também ficou evidente nas Classes acima descritas foi que esse processo de ingresso no programa também passa por uma análise do comportamento dos jovens. São contemplados os indicados pela diretora da escola (que com certeza não indica os ‘bagunceiros’), ou pela Instituição Formadora, que privilegia os que melhor se adéquam às normas.

A esse respeito, percebe-se que ainda predomina a perspectiva do jovem como problema social, e do trabalho como instrumento de adequação do jovem à ordem social. Isso justifica o fato das empresas buscarem aqueles jovens que se enquadram mais facilmente aos padrões solicitados na empresa. Abramo (1997) reflete que a questão do comportamento, da violência e dos problemas sociais ainda têm se constituído como foco nas políticas para a juventude. O que corrobora com as ideias de Crispim e Godoy (2010), que admitem que mesmo as políticas mais recentes de formação e inserção do jovem no mercado, ainda não conseguiram romper completamente com as concepções tradicionais de trabalho como disciplinador e mantenedor da ordem social.

De modo geral, identificou-se que a seleção é elaborada a partir das demandas da empresa, privilegiando o perfil solicitado pelas mesmas. Faleiros (1980) traz essa concepção de que as políticas se desenvolvem a partir de uma adequação às necessidades e demandas do capital. O que justifica a ênfase em encaminhar às empresas os jovens mais capazes e bem comportados, para a produção de uma futura mão de obra barata e disciplinada.

Nesse sentido, os jovens que conseguem passar pelo funil da seleção, terminam por “pagar esse preço” e se conformar, tendo em vista a expectativa de que o programa lhe abra possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Frezza et al. (2009) afirmam que muitas das políticas estão inseridas em um discurso dominante que estabelece modos de viver e de se comportar aos jovens de baixa renda, colocando a adequação às normas como a única perspectiva de conseguir se inserir no mercado.

Contudo, observou-se também que para uma pequena parcela dos jovens entrevistados, a expectativa que tinham antes do programa, de que deveriam aceitar e se conformar com qualquer possibilidade de inserção profissional, foi ressignificada a partir da experiência do mesmo como aprendiz. De alguma forma, as trocas sociais e as atividades desempenhadas enquanto eram aprendizes fizeram com que aquele jovem desejasse ir mais longe, buscando outras perspectivas de vida que não a efetivação na empresa onde era aprendiz.

6.3. Atividade do aprendiz na empresa

A análise padrão do ALCESTE identificou um *corpus* constituído de 10 UCIs, totalizando 8.483 ocorrências, sendo 1.352 palavras diferentes, com uma média de 6 ocorrências por palavra, e efeito máximo de 287 ocorrências em uma palavra. Após a

redução do vocabulário às suas raízes lexicais, foram encontradas 209 radicais e 200 UCEs, considerando-se o número de no mínimo 28 ocorrências para a definição de uma UCEs.

As análises apresentaram um percentual de 96,3% de riqueza de vocabulário, e um número médio de palavras analisadas por UCEs de 15,17. Através da CHD obteve-se 6 Classes, que juntas retiveram 62% do total das UCEs do *corpus*, e foram formadas com, no mínimo, 11 UCEs. Para a elaboração do Dendograma sobre as dimensões da atividade no Programa (figura 5), foram tomadas apenas as palavras que corresponderam ao valor do χ^2 acima estipulado.

A Classe 1, denominada “*relações intersubjetivas na atividade*” envolveu 18 UCEs, com 19 radicais de palavras, significando 14% do *corpus*. A Classe 4, nomeada como “*o outro na atividade*”, explicou 13% das UCEs, com 22 radicais e 16 UCEs. A Classe 3, que trata das “*funções desempenhadas no setor administrativo*”, com 15 UCEs e 20 radicais de palavras, contabilizou 12% das UCEs. A Classe 5, agrupou 17 UCEs que representaram 14% do total, com 27 radicais, e foi identificada como “*funções desempenhadas no setor industrial*”. A Classe 6 representou 9%, equivalente a 11 UCEs, e 21 radicais, refletindo o “*Treinamento e Acompanhamento para o exercício das atividades*” dos aprendizes em suas funções. Por último, a Classe 2, que se refere à “*Rotina de aprendiz*”, foi composta por 48 UCEs, com 47 radicais de palavras, correspondentes a 38% das UCEs, sendo a que explicou o maior percentual de variância.

O Dendograma (figura 5) refere-se à distribuição das seis Classes relativas à Atividade do aprendiz na empresa. Observa-se nesse Dendograma a nomeação de cada Classe, o número de UCEs que a compõe, a descrição da Classe, as variáveis descritivas relacionadas à Classe, e por fim as palavras de maior associação estatística em relação a cada Classe, responsáveis pela formação das UCEs.

Fazendo-se uma análise do Dendograma (figura 5), verifica-se a divisão das Classes em dois eixos, sendo um que se refere à Classe 2 e outro que abrange as Classes 1, 3, 4, 5 e 6. A Classe 2 se encontra oposta às demais tendo em vista que esta se refere à conciliação feita pelo aprendiz do trabalho com a escola, os estudos e a gestão que o mesmo realiza para dar conta dessas várias atividades. Por outro lado, as demais Classes têm relação ao programa dentro das empresas, isto é, ao trabalho propriamente dito. Ou seja, poder-se-ia dizer que a Classe 2 refere-se a uma dimensão da atividade de aprendiz que é externa à empresa; enquanto que todas as demais abordam aspectos da atividade dentro da empresa.

Observa-se ainda que dentro do eixo que agrupa as dimensões da atividade dentro da empresa há articulações entre as Classes. As Classes 1 e 4 se aproximam no Dendograma, porque descrevem as relações estabelecidas com os outros no processo de trabalho, quer funcionários, quer aprendizes. A diferença entre ambas, contudo, é que a Classe 1 faz uma caracterização das relações intersubjetivas; enquanto que a Classe 4 coloca a relação com o outro como suporte para o aprendiz, ou mesmo como fundamental para definição de suas atividades ao longo do dia.

Por outro lado, a Classe 3 associa-se às Classes 5 e 6. A Classe 3 e a 5 se aproximam tendo em vista que as duas referem-se às funções desempenhadas pelos aprendizes, sendo que a 3 detalha as atribuições dos aprendizes que ocupam funções administrativas; e a Classe 5 traz as especificidades à área industrial. Já a Classe 6, está próxima à 5, e refere-se ao treinamento e acompanhamento do jovem aprendiz para o exercício de suas atividades.

Desse modo, identifica-se que a atividade do jovem aprendiz, abrange não apenas aquilo que é realizado na empresa, mas toda a conciliação que o mesmo faz, dentro e fora do horário de serviço, para manter-se como aprendiz. Este eixo, que remete à atividade, origina outras duas subdivisões: a atividade dentro e a atividade fora

da empresa. Como faces da atividade dentro da empresa, destacam-se as relações, as funções e o treinamento e acompanhamento.

A descrição das Classes será feita de modo a facilitar a análise das relações entre as Classes, acompanhando a ordem de aparição no Dendograma exposto na figura 5. As Classes discutidas a partir de agora estão relacionadas entre si pelo eixo da atividade dentro da empresa. As Classes 1 e 4, juntas no Dendograma, ressaltam a dimensão das relações na atividade como aprendiz. A Classe 1, denominada “*Relações Intersubjetivas na Atividade*”, agrupa palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 24$ (relação) e $\chi^2 = 4$ (coisa). As variáveis-atributos que mais contribuíram com esta Classe foram: aprendizes egressos com 18 anos, homens e negros.

Para compreensão dos significados que emergiram através desta Classe destacam-se as palavras relação, relaciona, pesso+ (pessoa, pessoal, pessoas), problema, peg+ (pega, pegava, pegou), que estão descritas no Dendograma (figura 5). Essas palavras revelam que aqui foram incorporadas as UCEs referentes a dimensão das relações interpessoais construídas pelos jovens na empresa durante o contrato de aprendizagem.

A Classe 4, denominada “*O outro na atividade*”, compreende palavras que variaram entre $\chi^2=28$ (fac+) e $\chi^2=5$ (trocar). Entre esses dois radicais aparecem ainda: funcionar+ (funcionário, funcionários), amizade, ajuda+ (ajudar, ajudando), ped+ (pede, pedia, pediam), conforme a figura 5.

A Classe 3, denominada “*funções desempenhadas no setor administrativo*”, inclui palavras que variam de $\chi^2=30$ (exemplo) e $\chi^2=6$ (determin). As variáveis que mais contribuíram para a composição desta Classe foram aprendizes com ensino médio incompleto (escol_1) e com renda de até 2 salários mínimos. Também se colocam como palavras importantes para a compreensão desta Classe: administra+ (administrativa, administrativo); auxili+ (auxiliando, auxiliar, auxiliava); ger+ (gerais, geral, gerente,

gerentes); arquiv+ (arquivar, arquivava, arquivo); setor; movimento e orientador; além das demais que aparecem no Dendograma (figura 5).

Já a Classe 5, como se verifica no Dendograma, incorporou palavras que tiveram seus χ^2 variando entre 54 (máquina) e 5 (questão). As demais palavras que podem ser observadas na figura 5, destacam as especificidades à atividade industrial, ressaltando a questão do trabalho com a manutenção das máquinas, da área elétrica, e do acompanhamento direto por profissionais e engenheiros. As variáveis que mais contribuíram para a construção desta Classe foi a renda familiar do aprendiz entre 3 e 4 salários mínimos (renda_4), o setor industrial como cenário da aprendizagem (setoremp_2) e a idade de 19 anos.

A Classe 6, “*Treinamento e Acompanhamento para o exercício das atividades*”, teve como variáveis critério mais significativas jovens que já trabalharam após o término do contrato, mas que não trabalham mais (trabalha_3) e do sexo masculino (sexo_1). As palavras situadas nesta Classe variaram entre $\chi^2=17$ (ensin+) e $\chi^2=4$ (tivesse). Outras palavras que a compõem são dúvida, precis+ (precisa, precisava), pergunt+ (perguntar, perguntam, perguntavam), procur+ (procurar, procurava). Essas palavras já começam a sinalizar a forma como o acompanhamento aos aprendizes era conduzida.

Classe 1 18 uce 14%			Classe 4 16 uce 13%			Classe 3 15 uce 12%			Classe 5 17 uce 14%			Classe 6 11 uce 9%			Classe 2 48 uce 38%		
<i>Relações Intersubjetivas na Atividade</i>			<i>O outro na atividade</i>			<i>Funções desempenhadas no setor administrativo</i>			<i>Funções desempenhadas no setor industrial</i>			<i>Treinamento e Acompanhamento para o exercício das atividades</i>			<i>Rotina de aprendiz</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>
relação	24	5	faça	28	7	exemplo	30	4	maquina	54	12	ensinar	17	5	casa	27	18
relaciona	24	5	funcionario	16	6	administra	30	6	eletrica	36	6	conseguia	15	4	estudar	21	19
quer	18	5	amizade	14	3	auxiliar	23	6	manutenção	33	7	acabava	13	2	hora	19	26
falam	11	5	fazendo	12	5	empresarial	23	4	engenheiro	26	8	duvida	13	5	meia	17	18
tipo	9	4	inicio	10	3	gerente	17	11	area	20	4	precisava	13	5	sai	16	12
pessoa	9	9	ajudando	9	5	caixa	16	3	setor	18	14	agencia	13	3	almoco	14	8
uma	8	13	coisa	8	11	funcao	14	4	profissionais	17	5	momento	13	2	curso	12	18
teve	6	4	acredito	8	2	aquivo	14	6	parte	10	6	perguntar	11	3	ir	10	10
ano	5	5	diz	6	6	empresa	13	5	acompanhar	10	3	estagiario	9	5	dia	10	16
problema	5	3	pede	6	3	setor	11	7	posso	7	2	procurar	6	2	escola	10	8
medio	4	2	gente	6	23	entendeu	11	4	mesma	7	3	aprendiz	6	3	conciliar	8	5
pegava	4	4	problema	6	3	maior	9	3	serviço	7	2	aula	5	2	chegava	7	16
coisa	4	8	loja	5	2	movimento	9	2	ficava	6	8	dava	5	4	vida	7	4
suje_9	14	8	tempo	5	4	orientador	9	2	aprendiz	6	5	tivesse	4	2	colégio	7	6
idade_2	10	11	trocar	5	3	precisava	8	4	colocava	5	3	suje_3	5	3	corrido	7	6
raça_4	7	10	temprog_1	18	12	tirar	7	3	fosse	5	2	trabalha_3	5	3	trabalhava	7	22
sex_2	6	11	setoremp_3	18	12	preço	6	5	preço	5	2	sexo_1	4	10	chorando	5	7
			suje_4	10	6	questão	6	2	questão	5	2				banco	5	17
			renda_3	8	10	determina	6	2	renda_4	44	13				comecei	5	12
						suje_1	17	5	setoremp_2	44	13				form_3	9	12
						escol_1	17	5	idade_3	36	17				sexo_2	7	24
						renda_2	12	11	suje_5	32	8				renda_5	7	13
															setoremp_1	7	32

Figura 5 - Dendrograma – Classificação Hierárquica Descendente - Dimensões da Atividade no Programa

A Classe 2, *Rotina de aprendiz*, encontra-se, no Dendograma (figura 5), em oposição às demais. Esta abrangeu radicais no intervalo de $\chi^2 = 27$ (cas) e $\chi^2 = 7$ (trabalh). Em relação às variáveis descritivas, compuseram esta Classe aprendizes que já trabalharam após o término do seu contrato, mas que atualmente não trabalham (trabalha_3) e homens (sexo_1). Algumas das palavras mais significativas para a formação desta Classe foram: casa, estud+ (estudando, estudar, estudava, estudo), hora, curso, escola, conciliar, coleg+ (colega, colégio), corrido, trabalh (trabalhar, trabalhava, trabalhei, trabalho), além de palavras que se referem à movimentação como sair, chegar, almoçar e ir.

No que se refere à Classe 1, “*Relações Intersubjetivas na Atividade*”, identificou-se como um primeiro aspecto as referências que os jovens fazem aos relacionamentos com os funcionários da empresa, que se apresentam como contraditórias nas falas dos aprendizes. Ora eles relatam que é um relacionamento de amizade, ora, que os funcionários “ficam pegando no pé” pelo fato de serem aprendizes. Para outros ainda, apresenta-se o que é denominado por eles como relacionamento profissional. Esses elementos paradoxais podem ser vistos nas falas a seguir.

(...) com o (pessoal) (do) banco? (É) como eu (falei), (tipo), (fiz) muitas amizades, (são) (pessoas) que a (qualquer) hora que eu precisar estão pra (me) ajudar (UCE nº 25).

Meu (relacionamento) era (bem) tranquilo. Sempre (tem) (aquela) (pessoa) que (pega) no seu pé. Mas era (bem) tranquilo (em) (relação) a todo mundo, (falava) com todo mundo. Tudo bem que às vezes (tem) (uma) (pessoa) que a gente (não) gosta, mas a gente sempre (foi) se (tratando) (bem) (UCE nº 145).

Eu (podia) (não) (querer) (falar) com (ela) lá fora, mas a partir (do) momento em que eu pisei no banco, é um local de trabalho, então eu mantenho (uma) convivência, um comportamento, e (uma) ótima convivência com todos lá dentro (UCE nº 146).

Contudo, de modo geral, a relação com os colegas, inclusive aprendizes, é destacada como sendo uma relação de aprendizado. Os jovens destacam que os funcionários tentavam sempre ajudar os aprendizes, corrigindo o que eles faziam, principalmente se desse algum problema, e utilizando para tal uma linguagem direta e clara.

aí (ela) (pegou) e (falou:) ah então vamos adaptar, vamos fazer isso (aqui), tal, mas nunca (teve) muito (problema) (não). Tá. Tudo assim sempre (uma) linguagem clara pra gente tentar (ser) claro e objetivo e tentar aplicar aquilo (mesmo) assim de maneira muito direta, tentavam sempre corrigir coisas da gente (UCE nº 61).

Partindo dessa dimensão de colaboração entre aprendizes e funcionários, compreende-se que toda atividade é social, e por isso, constitui-se como um processo voltado ao outro, ou que emerge a partir do outro. A Classe 4, denominada “*O outro na atividade*”, refere-se aos elementos relacionais presentes no exercício da atividade, pensando justamente os colegas de trabalho como fontes de aprendizado e de suporte para a realização das funções; mas também esses mesmos colegas como os que determinam funções, que nem sempre são atribuições de aprendiz.

As falas dos aprendizes colocam em evidência a não existência de treinamento formal para o desempenho das tarefas na empresa, e por isso, os jovens precisavam

recorrer aos funcionários que estivessem por perto para ajudá-los, como destaca um dos jovens entrevistados:

Eu acho que também pra (gente) começar (a) (aprender), também se habituar mais. Também pra ir para (o que) (gosta) (lá). (Treinamento) (assim) especializado, aquele negócio fechado não, mas (sempre) tem alguém (assim) (ajudando), indicando: Ó (faça) (assim), (essa) é (a) (melhor) maneira e (tal) (UCE nº 55).

Dessa forma, a principal via de aprendizado é a observação dos outros funcionários e mesmo dos aprendizes, como se observa nas falas:

O (treinamento) que (tive) foi vendo (a) participação dos (outros) (funcionários). (A) (gente), lógico que (ele) não vai chegar pra (gente) e (dizer:) (faca) (isso) do (nada), (sem) nem (explicar) (UCE nº 177).

Porque normalmente (a) (gente) ficava separado, que (eles) (deixavam) (a) (gente) bem disperso (assim) na (loja), cada um pro seu lado, mas às vezes (assim) tinham duplas ou trios (lá) e (a) (gente) ia (sempre) se (ajudando) mesmo (UCE nº 57).

Entretanto, apesar do apoio por parte dos funcionários ter tido destaque nesta Classe, em alguns momentos os aprendizes declararam se sentir um pouco desamparados, tendo em vista que o acompanhamento não era sistematizado e o excesso de atribuições dos próprios funcionários dificultava uma maior atenção aos aprendizes. Identifica-se, assim, a necessidade dos aprendizes de solicitar ajuda, tendo em vista o excesso de responsabilidades que lhes era imposto, sem treinamento prévio,

principalmente logo quando começavam a prática nas empresas, o que se evidencia na fala a seguir.

(...) (logo) no começo é (muito) difícil você pegar muita (coisa), em pouco (tempo), e ninguém tá (lhe) auxiliando, mas (sempre que) eu tinha uma dúvida, demorava para pegar uma atividade, eu chegava e (pedia) para um (funcionário) me (ajudar) (UCE nº 159).

Ainda refletindo-se sobre a dimensão do outro como constituinte desta atividade, é importante destacar que a falta de acompanhamento direto dos supervisores dos aprendizes, fazia com que os funcionários fossem determinando novas atribuições a eles, resultando em um excesso de funções e desvio das responsabilidades do aprendiz. O jovem, em contrapartida, visando destacar-se como trabalhador, mostrando dedicação e empenho, termina por procurar ajudar os funcionários, mesmo que aquela não seja sua função.

É só arquivamento, mas (sempre) um (funcionário) chega e faz: (faça) (isso), (faça) (aquilo). E (nunca) chega uma pessoa e (diz:) mas você só pode fazer (isso). (Sempre) chega um e (pede) pra você fazer (alguma) (coisa). E (a) (gente), como (a) (gente) e subordinado, (a) (gente) (nunca) pode (dizer) não (UCE nº 139).

(então) (a) (gente) ia (fazendo), (mesmo que) não fosse (a) nossa função (a) (gente) fazia. Várias pessoas (diziam): (faça) (isso), (faça) (aquilo). Eu (vou) (dizer) (o que) me disseram quando eu saí de (lá), que foi que eu era (muito) competente, porque eu (nunca) (deixava) trabalho (acumulado), e (sempre que) me (pediam) (alguma) (coisa) eu fazia, mesmo não (sendo) o meu trabalho, mas eu procurava (ajudar) (nº 140).

Quando a aprendiz acima destaca que “nunca pode dizer não”, demonstra a completa necessidade de submissão ao mandos e desmandos de qualquer pessoa que esteja acima dele, como se o fato de ser jovem aprendiz, fizesse dela uma pessoa inferior. Esse elemento remete à discussão feita no bloco anterior, sobre o ingresso no programa, na Classe 1 (critérios exigidos para ser um aprendiz), em que foi levantado o aspecto do bom comportamento como fundamental para ser aceito como aprendiz pela empresa. Tal concepção de que o comportamento adequado ao jovem é o de fazer tudo o que lhe pedem e cumprir todas as ordens é corroborado para a jovem quando ela afirma que o gerente lhe parabenizou por sua conduta, ressaltando sua competência.

Em se falando das funções desempenhadas pelos aprendizes, as Classes 3, 5 e 6 abordam a caracterização dessas funções e a questão do treinamento e acompanhamento para a atividade, dentro da empresa. A Classe 3, “*funções desempenhadas no setor administrativo*”, está relacionada ao exercício das funções dos aprendizes alocados em setores administrativos, identificando-se que estas giravam em torno de auxiliar os outros funcionários, se houvesse necessidade; tirar cópias; e arquivar arquivos.

Minha (função) (era) (mais) (administrativa), (era) (auxiliar) o setor (administrativo). (Arquivava), (tirava) cópias, e (auxiliava) (se) aparecesse alguma coisa pra fazer (se) fosse (um) (pouco) urgente (UCE nº 1).

Um elemento que emergiu significativamente nessa Classe fora a questão dos rodízios de função, que era realizado a partir das demandas dos setores. Nesse sentido, se houvesse maior movimento em outro setor ou uma demanda específica que exigisse uma concentração de esforços para que se cumprisse, o orientador do aprendiz prontamente o encaminhava. Isso significa que as funções desempenhadas pelos

aprendizes estavam muito mais relacionadas às necessidades da empresa do que, necessariamente, à formação daquele aprendiz.

(Era) (mais) (questão) técnica mesmo. Decisão de cada um (dos) setores, porque (por) (exemplo), (se) o (administrativo) (tá) tranquilo e o (empresarial) (tá) (um) (pouco) pesado, lotado, tinha que ir pra o (empresarial) pra ajudar (UCE nº 3).

Pra o que tivesse precisando lá a gente ia. E porque assim, lá tinha os (gerentes) (dos) setores e (também) tinham os (gerentes) (mais) (gerais). Aí assim, os (dos) setores (determinavam) que a gente ia fazer (nos) dias e quando precisava os (gerais) indicavam a gente pra outra (função), (entendeu)? (UCE nº 54).

As falas acima destacadas colocam em discussão a forma como têm se delimitado as funções que serão desempenhadas pelos aprendizes. Na Classe anterior já foi identificado que qualquer funcionário estabelece funções e dá ordens aos aprendizes. Nesta, os aprendizes ressaltam que os gerentes que têm a responsabilidade de formá-los e acompanhá-los, emprestam-nos a outros setores de acordo com as necessidades da empresa.

Contudo, a formação realizada pelos aprendizes nas instituições formadoras é específica ao setor e área em que o mesmo vai atuar. Se eles já sentem dificuldades e não têm acompanhamento para as funções pré-determinadas, o que se poderá dizer das funções de 'quebra-galho'. Cabe questionar de que maneira esses elementos da prática dos aprendizes fazem parte de uma educação para a autonomia e formação profissional. Segundo o Decreto nº 5.598/05, a formação teórica e a articulação com a prática é princípio fundamental à aprendizagem. Devendo a Instituição Formadora, inclusive, fornecer à empresa o projeto pedagógico do curso, facilitando esse processo de articulação. O decreto também determina que deve ser estabelecido um empregado

monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, em conformidade com o programa de aprendizagem.

A dimensão das funções também foi contemplada na Classe 5, “*funções desempenhadas no setor industrial*”, contudo, aqui se colocam as dimensões das atribuições dos aprendizes que tiveram seus contratos de aprendizagem em indústrias. Dessa forma, o diferencial da área administrativa para esta demonstra-se, por exemplo, no fato de os cursos serem muito mais específicos e as funções bem mais delimitadas ao aprendiz neste setor. O fato de o *software* ter subdividido as funções dos aprendizes em administrativas e industriais, reforça a importância de termos selecionado para a pesquisa, jovens que tivessem feito a formação em diferentes instituições e segmentos, levando-se em conta as especificidades inerentes a cada um desses contextos.

A primeira questão destacada pelos aprendizes do setor industrial foram as dificuldades iniciais sentidas para o exercício das funções, porque o curso de formação só oferecia conhecimentos muito básicos, dessa maneira, os jovens ficavam com receio de assumir a responsabilidade tendo em vista a sua falta de experiência.

E lá a gente (fica) (no) básico mesmo do motor, mas fora (o) motor tem outros maquinários (na) (máquina), sensor, aí (num) (dá) pra gente. Aí (seria) (quando) a gente desenvolvesse, tivesse lá trabalhando, como (posso) dizer sem (experiência). A gente dizer isso, só (quebrou) por causa (disso). A gente deixava só (os) (profissionais) mesmo (na) (área) (UCE nº 74).

Ao contrário da Classe 3, em que se identificou que os aprendizes não tinham acompanhamento dos seus supervisores para as suas funções, no setor industrial, observa-se um acompanhamento direto por parte dos profissionais, principalmente do

engenheiro, que, segundo os jovens, determinam para qual setor devem ser encaminhados e quais as suas funções logo no início do contrato.

Após você fazer a admissão, (o) exame médico, (tudo), se você for apto a (ficar) lá, aí eles (passam) pelos (engenheiros), (todos) (os) estagiários. (Os) (engenheiros) (conversam) (com) você. Fazem como se (fosse) mais uma entrevista, e lhe encaminham para (o) (setor) (UCE nº 36).

Nesse sentido, não há rodízio de funções ou empréstimo de aprendizes. Cada aprendiz dedica-se apenas a um dos setores, tendo em vista a complexidade do maquinário. Outra questão mencionada pelos aprendizes é a lacuna entre a base dada pelo curso de formação e as demandas assim que eles entram na empresa.

Bom, muito bom, muito (serviço), muitos (aprendizes). (Profissional) (cada um) (no) (seu) (setor), (cada um) (com) (seu) (aprendiz). Porque (no) (caso), (o) maquinário era muito complexo. Eu (posso) dizer assim muito difícil (de) ser entendido pra gente que ta começando (agora) já chegar aqui (UCE nº 73).

Em relação às similaridades entre as duas Classes, identificou-se que, assim como no setor administrativo, na indústria também não há treinamento na empresa, assim, os aprendizes vão aprendendo suas funções no dia a dia, no curso da atividade e mais uma vez a partir da observação de como os outros fazem. Ou seja, observa-se que a formação oferecida pela Instituição Formadora apresenta-se como muito básica, na opinião dos próprios aprendizes; e mesmo quando os jovens adentram nas empresas, também não há uma formação voltada para as atividades que os mesmos irão desempenhar.

(...) não. (Na) empresa eu fui aprendendo (no) dia a dia. (O) pessoal foi me (passando) e eu fui aprendendo (com) eles. (Na) (parte) do (setor), como (no)

(setor) (da) (área) (da) tecelagem, eram (os) (eletricistas) que (ficam) (de) plantão. E eu podia (acompanhar) (UCE nº 37).

Um aspecto interessante às funções dos aprendizes de indústria é que eles possuíam limitações bem definidas do que podiam ou não fazer, tendo que ser constantemente supervisionados pelos profissionais, como pode-se observar na fala de um dos aprendizes.

(...) (Tudo) (num) (certo) limite, questão (de) altura a gente (num) (mexia) não. Sempre (as) (mesmas) funções, foram dois anos em (manutenção) lá (UCE nº 68).

Nesse contexto, a função principal dos aprendizes era manutenção das máquinas. E os jovens apontam que para realizar a manutenção eles contavam com a observação do trabalho dos profissionais, que possuíam os macetes, as regras de ofício¹⁵ da função; e por outro também tinham acesso aos manuais das próprias máquinas.

(...) tinha acompanhamento. Pelo menos (na) (área) que eu (entrei) lá, a gente (primeiro) pra (mexer) (num) (equipamento). (Primeiro), porque (o) (equipamento) era todo (máquina), e tinha (seu) segredo e a gente aprendia lá dos (profissionais) (de) (elétrica) (UCE nº 70).

Se por um lado isso é positivo, pois concede ao aprendiz o apoio que ele necessita para desempenhar a atividade com maior segurança; por outro pode representar um cuidado excessivo, impedindo os aprendizes de desenvolverem suas habilidades, como destacado abaixo.

¹⁵ Segundo Dejours (1993), as *regras de ofício* são normas construídas pelo coletivo de trabalhadores, que não estão de acordo com as normas oficiais, e que não são praticadas isoladamente, mas se constituem como verdadeiros princípios reguladores para a ação e para a gestão das dificuldades vivenciadas no trabalho.

(...) Só (na) questão (da) gente trabalhar (na) (máquina) sozinhos, porque não era permitido. (O) (certo) (seria) a gente ter alguém sempre (acompanhando), e (às) vezes a gente, por saber fazer, e não ter um plantonista perto, a gente (ficava) (na) vontade e não conseguia (UCE nº 42).

A Classe 6, nomeada como “*Treinamento e Acompanhamento para o exercício das atividades*” refere-se às formas como os aprendizes descreveram seu aprendizado para o exercício das funções na empresa. Através dela pode-se perceber que não existe um treinamento sistemático, cabendo aos próprios jovens procurar, perguntar, ou tirar as dúvidas quando precisassem. Isto é, apresenta-se uma atuação junto ao jovem baseada apenas na resolução dos problemas, não havendo uma formação para o trabalho. Ao aprendiz são designadas as tarefas e cabe a ele ‘desenrolar’ essas demandas. Assim, apenas se tivesse dificuldade, é que deveria buscar os colegas ou outros funcionários.

(sobre) o curso, (sobre) a máquina, se (alguém) (tivesse) alguma (dificuldade), também a gente (consequia) conversar (para) ver se (dava) (para) resolver. Também era (boa). O pessoal de lá era muito (acessível), gostava de conversar. (pelo) menos o pessoal do setor não (tinha) nenhuma restrição (para) (ensinar) (UCE nº 41).

Além de ter sido importante (porque) eles lá ajudavam muito, ajudavam muito a todo mundo, a todos os aprendizes e uns aos outros também. Então não (só) (para) o pessoal, (mas) (para) o profissional também. E sempre que (tinha) uma (dúvida) não (precisava) (procurar) gerente ou então gestor, se ele (tivesse) a (informação) se ele soubesse (como) (fazer), iam, eles (ensinavam), ajudavam, (dava) dica, (ensinavam) (UCE nº 181).

Dessa forma, a relação dos aprendizes com os gerentes ou orientadores foi pouco mencionada no que se refere ao acompanhamento, sempre emergindo a figura do funcionário como o mais acessível e pronto para tirar as dúvidas. E nessa relação de ensino e aprendizagem, um aspecto interessante é quando o jovem deixa a posição de aprendiz e passa a ensinar o seu ofício aprendido, como se vê na descrição do jovem a seguir.

(Mas) (depois que) eu fui vendo que ia (aprendendo) aquilo e que depois eu tava (ensinando) a (fazer) aquilo que, por muitas vezes, os profissionais me (perguntam) (como) e que eu (consequia) (fazer) aquilo que eu ia (ensinar), era satisfatório (UCE nº 119).

A partir da Classe 2, denominada *Rotina de aprendiz*, pode-se constatar que foram agrupadas nesta Classe os aspectos trazidos pelos jovens que se referiam à rotina que eles precisavam cumprir e às conciliações entre o trabalho e a escola, ou os estudos, elementos representados nas palavras destacadas anteriormente. Além disso, identifica-se que para que o jovem conseguisse dar conta desses vários papéis, precisam atentar para uma rigorosa carga horária, pouco tempo para as refeições, para as tarefas escolares e inclusive para o lazer. Os jovens trazem significativamente que a carga horária cumprida pelo aprendiz é excessiva, e esta carga não diz respeito apenas às horas na empresa, mas ao curso de formação e à escola.

Em relação à (carga) (horária) que (é) excessiva, (porque) naquela (época) (eu) tava (estudando), (estudava) (à noite) (e) (eu) (trabalhava) (pela manhã), muito cedo, fazia o (curso) (à tarde), (saía) lá do (curso) era (três) (e) (meia), se (eu) não me engano era (três) (e) (meia) (UCE nº 193).

(Eu) (ia) (pra) (escola) (de manhã), (pela manhã) (eu) tava (estudando) (e) da (escola) (eu) (ia) (pra) (casa), (tomava) (banho), (almoçava) rápido (e) (ia) (pro) (trabalho), (e) lá (eu) (chegava) às uma (e) (meia), (aí) fazia minhas atividades no (banco) (e) depois fazia um (curso) (UCE nº 27).

Então, segundo os jovens, uma das grandes dificuldades em ser aprendiz é a questão da conciliação do trabalho com as atividades escolares, principalmente no início de sua participação no programa, quando, segundo eles, não havia tanto domínio das funções como aprendiz e nem hábito com a correria de ter que trabalhar e estudar. As palavras destacadas no Dendograma e a fala abaixo, demonstram a dinâmica do dia do jovem aprendiz.

No início (é) (complicado) (né), que (eu) não tava acostumada com a rotina (e) era uma carreira só, porque (estudar) (de manhã), (chegar) (e) (sair) nas carreiras (pra) (ir) (pro) (banco) (e) (conciliar) (estudo) com (trabalho) foi (difícil) (UCE nº 87).

Um agravante a esse processo é o fato de que a maioria dos entrevistados participou do programa quando estava no ensino médio, o que se confirma pelo fato de que atualmente (em um período que variou de 6 meses a mais de 2 anos do término do contrato) a maioria dos jovens entrevistados ou concluíram o ensino médio ou estão cursando o superior. Isso significa que, enquanto aprendizes, eles experimentavam as exigências sociais em torno da escolha de uma carreira, definição profissional e busca pela autonomia.

O fato de estar trabalhando foi destacado por muitos deles como prejudicial para o desempenho nas atividades escolares, tendo em vista o excesso de trabalho e o

cansaço, que faziam com que não conseguissem se dedicar aos estudos e trabalhos escolares quando chegavam em casa, depois de um dia “corrido de trabalho”.

(...) então como (eu) (já) moro um pouco distante (chegava) aqui (quatro) (e) (meia) (pra) cinco (horas), (aí) só fazia jantar, tomar (banho), (pra) (ir) (estudar). Na (época) (eu) fazia o segundo ano médio, então não tinha um tempo extra (pra) poder passar o conteúdo didático da (escola), (porque) a (carga) (horária) era um pouco excessiva (UCE nº 194).

E a gente fica com um pouco de preguiça de (estudar), (chega) cansado (e) tal, mas (deu) (pra) (conciliar) (direitinho), depois de um tempo (UCE nº 88).

Até então, identificou-se nas falas dos aprendizes egressos as dificuldades na conciliação com a escola e ainda com o curso de formação. Isso se dá porque existem duas modalidades de curso de formação, uma que tem aulas todos os dias, após o término do expediente na empresa; e outra cujas aulas são aos sábados e é complementado por horários de estudo na própria empresa. Para os jovens aprendizes, ambas as modalidades de curso são cansativas, contudo, os que frequentam as aulas todos os dias deixaram mais evidentes os sinais de cansaço e da intensidade da rotina de aprendiz.

As leis que regulamentam a aprendizagem (Lei 10.097/00 e Decreto 5.598/05) afirmam que as funções exercidas pelo aprendiz devem ser compatíveis com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Cabe aqui questionar se realmente esse item da lei tem sido cumprido, ou se os aprendizes têm sido submetidos às mesmas exigências que os funcionários efetivos, inclusive de metas e cobranças por parte da empresa. O trecho de umas das entrevistas em seguida, remete à rotina de uma aprendiz que aponta que, além da correria para chegar na hora e bater o ponto, ainda tinha que ir

correndo para dar conta de suas funções.

(...) de (meio) (dia) (eu) (já) (saía) da (escola), (ia) (pro) (trabalho) da (minha) (mãe), (tomava) (banho), (almoçava) (e) de lá (eu) (ia) (correndo) (pro) (banco). (Eu) entrava no (banco) de uma (e) (meia), então era de uma (e) (meia) às cinco (e) (meia). Ao (chegar) no (banco) (eu) tinha que assinar o ponto (e) (ir) (correndo) pegar documentos com os funcionários (pra) arquivar, entregar (recado) (UCE nº 106).

Outro elemento que emergiu em decorrência da rotina dos aprendizes foi a concepção por parte dos jovens de que o esforço é necessário para que ele possa alcançar sucesso, tendo em vista que o êxito só depende dele mesmo e de seu empenho para se desenvolver na empresa. Esse entendimento coloca sobre o jovem toda a responsabilidade por seu crescimento profissional, mas também por seu fracasso. E gera, inclusive um grande sentimento de frustração quando o término do contrato não resulta em contratação por parte da empresa.

Não (é) (fácil) (você) (estudar) (e) (trabalhar), mas (pra) (você) (ter) alguma coisa na (vida), (você) tem que fazer um esforço (UCE nº 166).

Frustrada. Nos (primeiros) (meses) que (eu) (fiquei) em (casa) foi muito (difícil), (eu) pensei até que (eu) (ia) entrar em depressão porque (eu) gostava muito (das) pessoas de lá, como (eu) (já) tava acostumada a (ir) (todo) (dia) (pro) (banco) (UCE nº 30).

Identifica-se então, o esforço que os aprendizes fazem e o quanto se dedicam para cumprir os horários e a rotina de aprendiz, dando o máximo de si, em todos os aspectos. Essa apreensão subjetiva do jovem pelo trabalho é feita também pela via de

fazer o aprendiz acreditar que se ele fizer o seu melhor, conseguirá manter-se na empresa. Quando a dedicação é ao extremo, mas a contratação não vem, o golpe parece ser muito doloroso aos jovens, que não são preparados para o término do contrato e dessa forma, não conseguem lidar com os dias que se seguem. O choro e a frustração são reações destacadas pelos jovens em decorrência do rompimento com essa intensa rotina e da sensação de dever não cumprido, já que o mesmo não fora convidado a continuar.

Através das análises sobre a *Atividade do Aprendiz* pode-se destacar alguns elementos necessários para a reflexão do objeto de estudo proposto nesta Tese, a formação e inserção do jovem aprendiz egresso. Observa-se de modo geral, a falta de treinamento nas empresas para que os jovens realizem suas funções. Na maioria dos casos eles são colocados na função sem que haja nenhuma preparação. O treinamento, segundo os próprios aprendizes, é a partir da observação dos colegas.

Dessa maneira, fica para o aprendiz a responsabilidade de se formar, de procurar ajuda, de tirar dúvidas, de observar os funcionários. Na ausência de um acompanhamento sistemático e do treinamento na empresa para o exercício das funções, resta aos aprendizes a boa vontade dos funcionários, dispostos a ajudar, mas que nem sempre podem, em virtude também do excesso de demandas dos mesmos.

Um outro aspecto refere-se ao rodízio de funções. Nos aprendizes dos setores administrativos, do setor de serviços, principalmente os bancos e supermercado, os jovens são emprestados a outros setores continuamente, sem que haja preparação dos mesmos para o exercício dessas novas funções. O que se apresenta nos resultados, é que os aprendizes terminam funcionando na empresa como um coringa, um 'faz tudo', sendo levados para um lado ou para outro, indiscriminadamente de acordo com as urgências e demandas da empresa.

Os jovens terminam em uma configuração de abandono por um lado, tendo em vista que os gerentes que deveriam acompanhá-los não o fazem; e por outro, de dependência dos funcionários que os auxiliam em alguns aspectos, mas também terminam por gerar um contexto de desvio das funções de aprendiz. Dada a omissão do gerente que deveria acompanhar o aprendiz, e não o faz, o mesmo termina por receber ordens de todo e qualquer funcionário dentro da empresa, e mais uma vez o sentimento de querer fazer o melhor, de vestir a camisa da empresa e o desejo de permanecer ao término do contrato prevalece. O que pode ser visto, inclusive quando os jovens relatam que ninguém se aproxima deles para dizer o que não pode ser feito, o que não está adequado ao seu perfil de aprendiz; apenas para lhes atribuir tarefas.

Observa-se através dos dados que as funções de ‘quebra galho’ desempenhadas pelos aprendizes estavam muito mais voltadas a atender as necessidades da empresa do que à formação daquele aprendiz. Cabe, então, questionar de que maneira a prática dos aprendizes na empresa e as funções que os mesmos têm desempenhado, têm contribuído para uma educação voltada à autonomia e à formação profissional. Quando na verdade, as próprias ementas dos cursos, destacadas na pesquisa documental, mostram a desarticulação ou insuficiência entre os conteúdos ministrados fora e as funções desempenhadas dentro da empresa. Se os jovens são formados pelas Instituições para uma atuação específica, como é que ele pode se sentir preparado para trabalhar, ao se deparar com um cenário de instabilidade e multifuncionalidade?

Marx (1982) destaca a importância que o trabalho possui para o jovem. Contudo, o autor ressalta que este trabalho não poderia se reduzir à prática pura e simples de um ofício, nem muito menos a um treinamento técnico; mas que deveria estar associado diretamente e indissociavelmente à formação intelectual. Nesse sentido, o trabalho para o jovem deveria ser formativo, abrindo a possibilidade desse sujeito conquistar a autonomia e romper com a alienação.

Contudo, o jovem, infelizmente, não é formado para conhecer e se apropriar de seus direitos. Como se pôde observar nas ementas dos cursos, o espaço destinado à discussão sobre os direitos da juventude e sobre o próprio Programa da Aprendizagem é ínfimo; em relação à preocupação dos cursos em enquadrar o jovem num perfil adequado de comportamento. Por isso, quando adentra os muros organizacionais, ele é enredado em um contexto no qual só vencem os melhores, o direito não é garantido a todos. Nessa concepção de que o sucesso depende apenas dele mesmo, o jovem termina se submetendo a todas as ordens, compreendendo que não pode dizer não.

Isso se reflete também quando os jovens destacam que, a sobrecarga de trabalho, a correria vivida para dar conta da escola, dos cursos e da empresa, e até mesmo o sacrifício são necessários para que se consiga o sucesso. O que corrobora com o primeiro eixo temático, sobre o ingresso dos jovens no programa, em que eles pareciam já ter toda essa lógica de submissão muito clara para si mesmos.

Para Kerbauy (2005), as políticas de formação têm deixado pouco espaço para reflexões em torno dos lugares sociais vivenciados pelo jovem, da sua possibilidade de protagonizar e de ser ativo na sociedade. Já Wickert (2006) destaca que as grandes dificuldades que os jovens têm enfrentado em termos de inserção no mercado e a concepção atual de que o jovem é o único responsável pelo seu sucesso, fazem com que ele tome para si a responsabilidade por capacitar-se e adquirir experiências para assegurar ou conquistar seu posto de trabalho.

Se o discurso predominante é o da empregabilidade, que coloca sobre as pessoas, e em especial nos jovens, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso profissional, o Programa Jovem Aprendiz parece se colocar como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, por garantir a formação e a experiência profissional. Contudo, a equação não parece ser tão direta. Formação e experiência não resultam automaticamente em emprego formal, pois o incremento na oferta de mão-de-obra

qualificada não segue necessariamente o mesmo ritmo do aumento na demanda por profissionais qualificados (Andrade, 2008).

Faleiros (1980) reflete que algumas medidas das Políticas Públicas compõem a filosofia do “despotismo capitalista” que, ao manter a insegurança do emprego, conseguem, em consequência, a manutenção da disciplina do trabalho. Partindo desse pressuposto, o não poder dizer não, reflete o significado daquela experiência de aprendiz para o jovem, que a concebe como sendo uma oportunidade para poucos, e que por isso, não pode ser desprezada.

Desse modo, Sposati (2005) pontua que, nessa lógica de Políticas que se instaura na atualidade, os sujeitos se sentem realmente agradecidos por terem sido escolhidos, dentre tantos outros que também necessitavam, para receber aquele favor do Estado. E por isso, ao invés de aparecerem como legítimos portadores de um direito social, comportam-se como beneficiários passivos de um serviço ofertado. Segundo a autora, um aspecto do neoliberalismo que tem tido implicações sobre as políticas é a difusão da cultura privatista e liberal, que reforça a concepção de meritocracia; o que faz com que se coloque sobre o sujeito a responsabilidade acerca de sua condição social de pobreza ou de riqueza, reduzindo-se, assim a responsabilidade pública como condição básica do direito ao trabalho (Sposati, 2002).

Também é importante questionarmos acerca desse sentimento que predomina nos jovens de sobrecarga em virtude da conciliação do trabalho com a escola. A "Cartilha do Adolescente Aprendiz", elaborada pelo Ministério do Trabalho/Delegacia Regional do Trabalho no Estado da Paraíba (MTE, 2003), assegura ao jovem o direito de acesso à escola. Todavia, esse direito não é apenas o de frequentar a escola, mas sim o direito à Educação, à Formação. Por esse motivo, o trabalho precisa ser pensado de forma a não prejudicar os estudos, o que não temos certeza que está acontecendo. Esse aspecto de articulação da escola com o trabalho precisa de estudos mais aprofundados, e

de reflexões sobre estratégias que minimizem os impactos da intensa jornada de trabalho sobre os estudos.

Sposito (2008) questiona que o foco de muitas políticas para a juventude não tem sido os interesses dos próprios jovens, mas sim as concepções de instituições dominantes. León (2008) concorda que muitas vezes as políticas não têm privilegiado o protagonismo dos jovens. Desse modo, ao que parece, o foco das atividades desenvolvidas pelo aprendiz não está na formação desse jovem, mas sim na perspectiva de que, já que a empresa precisa contratá-lo, que ele seja produtivo e não dê problemas no funcionamento da empresa.

Tal perspectiva contradiz com a lei da aprendizagem (Lei 10.097/2000), que coloca que o principal aspecto que precisa ser observado na atividade do aprendiz é que a mesma seja adequada ao nível de desenvolvimento social e psicológico do jovem, e que esteja de acordo com os conteúdos do curso de formação.

Nesse sentido, os resultados nos colocam diante da necessidade de se refletir sobre a maneira como a lei tem sido implementada. Sem a fiscalização nas empresas acerca das atividades dos aprendizes, nem nas instituições formadoras acerca da parte teórica e estrutural, os aprendizes ficam órfãos e se constitui uma política que tem servido grandemente aos interesses do capital. Restando pouco ou nenhum espaço ao protagonismo do jovem.

6.4. Avaliação da participação no Programa

A análise padrão do ALCESTE identificou um *corpus* constituído de 10 UCIs, totalizando 4.365 ocorrências, sendo destas, 929 palavras diferentes, com média de 5 ocorrências por palavra, e efeito máximo de 189 ocorrências em uma palavra. Após a redução do corpus às suas raízes lexicais, foram encontradas 136 radicais e 106 UCEs, considerando-se o número de no mínimo 28 ocorrências para a definição de uma UCE. As análises apresentaram um percentual de 95,05% de riqueza de vocabulário, e um número médio de palavras analisadas por UCE de 12,99.

Através da CHD emergiram três Classes, que juntas representaram 74% do total das UCEs do *corpus*, e foram formadas com, no mínimo, 10 UCEs. A Classe 1, denominada “*experiência e prática como diferenciais*” envolveu 22 UCEs, com 27 radicais analisáveis e porcentagem de 28%. A Classe 2, que representa as “*limitações na prática na empresa*”, foi composta por 10 UCEs, com 18 radicais de palavras, correspondendo a 13% das UCEs. A Classe 3, que trata das “*contribuições do programa para a vida*”, possui 47 UCE, que somam 59% e 27 radicais de palavras analisáveis.

Essas três Classes se subdividem em 2 eixos onde a Classe 3 se opõe às Classes 1 e 2 que estão relacionadas. Dessa forma, pode-se observar no Dendograma denominado Avaliação da participação no Programa (figura 6), as ligações estabelecidas entre as Classes, bem como a representação dos radicais mais significativos para cada uma delas. Isso se dá tendo em vista que as Classes 1 e 2 refletem o que os aprendizes viam como elementos positivos ou negativos de sua participação na empresa; e a Classe 3 representa as contribuições do Programa como um todo para a vida do jovem.

Figura 6 - Dendograma - Avaliação da participação no Programa

Classe 1 22 UCE 28%			Classe 2 10 UCE 13 %			Classe 3 47 UCE 59%		
<i>Experiência e Prática como diferenciais</i>			<i>Limitações da prática na empresa</i>			<i>Contribuições do Programa Jovem Aprendiz para a vida</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>
prática	11	5	tava	31	9	coisa	10	29
dia a dia	11	4	funcionario	29	4	conhecimento	7	12
curso	10	8	loja	22	4	acho	6	21
fosse	10	5	principalmente	15	3	ver	6	9
ano	8	3	menor	11	3	trabalhar	6	24
frente	8	3	conversar	11	3	mercado	5	10
serviço	8	4	ajuda	9	7	aprendiz	5	10
passar	7	5	sabe	7	6	representou	5	10
banco	7	6	gente	7	14	levar	4	5
ponto	7	7	peçoal	7	7	num	4	5
aprender	7	7	chegava	6	3	sei	4	11
eletrica	5	4	fazendo	5	2	entrada	4	7
bancario	5	6	gerente	4	6	época	4	5
experiência	4	7	su_j_9	11	4	visão	4	5
su_j_5	19	8	su_j_4	9	4	questão	4	6
escol_2	13	16	renda_3	3	5	su_j_1	6	8
renda_4	6	8	temprog_1	3	5	escol_1	6	8
setoremp_2	6	8				escol_3	5	28
						su_j_3	4	6

Como pode ser observada no Dendograma acima (figura 6), a Classe 1, “*Experiência e Prática como Diferenciais*”, está representada por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 11$ (prática) e $\chi^2 = 4$ (experienc+). As variáveis que mais contribuíram para a composição desta Classe foram: aprendizes egressos com ensino

médio concluído (escol_2), com renda familiar entre 3 e 4 salários (renda_4) e que tiveram contrato de aprendizagem em Indústria (setoremp_2). Algumas palavras destacadas no Dendograma auxiliam em especial a compreensão desta Classe, entre elas: prática, dia a dia, curso, aprend+ (aprende, aprender) e experiência.

A Classe 2, denominada *Limitações da prática na empresa*, foi composta por 10 UCEs, representando 10% do corpus. Esse índice baixo em relação às outras duas Classes pode ser resultado, como já fora ressaltado anteriormente, da dificuldade que os aprendizes tinham em se referir a limitações do programa, do curso ou da prática na empresa. As variáveis que mais contribuíram para esta Classe foram: renda familiar entre 3 e 4 salários mínimos (renda_3) e tempo de programa de até 1 ano (temprog_1).

Esta Classe agrupou radicais entre $\chi^2 = 31$ (tav+) e $\chi^2 = 4$ (gerente). Outras palavras que se situaram próximas ao tav+ (tava) na rede de palavras da Classe 2 foram gente, fazendo, comec+ (começando, começar), convers+ (conversando, conversar, conversava), pesso+ (pessoal, pessoas) e cheg+ (chegar, chegava).

A Classe 3 foi denominada “*Contribuições do Programa Jovem Aprendiz para a vida*” e reflete um dos elementos prioritários ao significado que os participantes atribuem à sua participação no programa, sendo esta composta, em sua maioria pelas falas de jovens com ensino médio incompleto (escol_1) e que estão cursando o ensino superior (escol_3).

Os radicais que contribuíram para a formação da Classe variaram entre $\chi^2 = 10$ (coisa) e $\chi^2 = 4$ (questão). Na disposição das palavras em relação à coisa, palavra de maior χ^2 , identifica-se que trabalh+ (trabalhada, trabalhado, trabalhando, trabalhar, trabalhava), aprendiz+ (aprendiz, aprendizado, aprendizagem, aprendizes), entend+ (entendeu) e represent+ (representa, representação, representou) foram as que mais se aproximaram. Outras porém que se dispuseram mais distantes, também são importantes

para a compreensão da mesma são entr+(entra, entrada, entrar, entrei, entro), mercado e conhecimento, como está detalhado na figura 6.

No que se refere à Classe 1, “*Experiência e Prática como Diferenciais*”, destacam-se os aspectos relacionados ao trabalho na empresa, tais como como pontos positivos, o aprendizado, a troca com os mais experientes, a experiência e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos do curso com a realidade. Os aprendizes destacaram que as atividades desempenhadas na empresa durante o contrato de aprendizagem são fundamentais, tendo em vista que só o curso de formação não garante a aprendizagem ou a formação do jovem.

(...) (são) dois (ano) de (curso), (você) (aprende) a (prática), (você) bota motor pra rodar (ali) em sala de aula, mas (aquilo) (ali) não (é) tudo não. (São) vários tipos de motor (UCE nº 41).

(...) até (porque) o professor mesmo (dizia:) olha gente isso (aí) (é) o básico (UCE nº 40).

Interessante que os aprendizes fazem uma valoração tão positiva do programa e do curso de formação que atribuem a si mesmos os entraves da articulação do curso com a prática na empresa. Um deles inclusive se chama de irresponsável, desinteressado, pelo fato de ele não ir atrás de conhecimentos complementares, por não ter dado o máximo de si.

(A) (culpa) (é) (do) aluno. (A) (culpa) (é) minha porque eu não (me) (interessei), (vamos) (dizer) que eu era (um) aluno que só (queria) (passar), irresponsável no (ponto) máximo (UCE nº 39).

Desse modo, identifica-se que, para os aprendizes, o curso dá apenas o básico daquilo que deve ser feito, mas não dá conta da complexidade das atividades que lhes são solicitadas na empresa. Interessante essa questão ser levantada pelos aprendizes como ponto positivo, mesmo levando-se em consideração a falta de suporte e acompanhamento, conforme foi discutido no bloco de análises anterior. Isso demonstra que diante de circunstâncias não tão favoráveis, ainda assim o aprendiz vai encontrando espaços de crescimento e desenvolvimento por meio do trabalho, como se pode ver na fala abaixo.

O (banco) (é) (um) pai para (você) (e) uma mãe, porque apesar de tudo que acontece sempre tem (um), (você) sempre (vai) (passar) dificuldades em (todo) (outro) emprego. (Então) de começo foi uma (experiência) maravilhosa, primeiro emprego trabalhar dentro (do) (banco). Foi (um) (ponto) na minha vida, (e) a gente (cresce) (bastante) trabalhando dentro (do) (banco) (UCE nº 81).

De maneira geral, os aprendizes classificam a experiência prática na empresa como sendo maravilhosa e ainda deixam transparecer uma certa gratidão pelo fato de terem sido escolhidos, tendo em vista que é uma oportunidade para poucos. Esse sentimento de privilégio é expresso por uma das jovens.

(...) pra mim foi uma (experiência) muito (boa). Também o programa (é) (um) programa que muitos (querem), mas poucos têm a oportunidade de ter, (então) eu (me) senti muito grata de ter (sido) escolhida (UCE nº 49).

A partir da fala, identifica-se que, apesar dos cursos de formação trazerem a questão do Programa Jovem Aprendiz e dos direitos dos jovens, eles não reconhecem a participação como sendo o cumprimento de uma lei, mas sim como um favor que a empresa está lhes fazendo. Talvez a falta de um conhecimento aprofundado acerca da

lei e de seus direitos enquanto cidadão sejam os principais responsáveis por uma postura de submissão às ordens de todos e aceitação de tudo, quer por parte da empresa, quer por parte da instituição formadora.

Talvez esse também tenha sido o motivo pelo qual os aprendizes tinham tantas dificuldades no processo de entrevista de dizerem o que eles achavam que poderia ser melhorado no programa. O sentimento de privilégio por estar fazendo parte, por ter sido escolhido, dentre tantos, para participar, faz com que adotem um posicionamento passivo, de que o programa é maravilhoso. Nesse sentido, segundo a fala dos jovens, se existe algum problema, alguma dificuldade, com certeza a falta, a culpa é deles, que não se esforçaram o suficiente para aproveitar aquela grande chance.

Os jovens ainda mencionaram que a experiência como aprendiz os ensinou a conciliar várias atribuições, e a enfrentar as rotinas como trabalhador e dividir seu tempo, sendo este ensinamento até mais importante do que o conhecimento técnico do ofício.

(...) antes de (aprender) os (serviços) (bancários), foi (aprender) a enfrentar as rotinas (do) (dia a dia), conciliar estudos (com) trabalho, saber dividir (melhor) o tempo, dar passos a (frente) (UCE nº 50).

Nesse sentido, “dar passos à frente” parece sobressair como um dos aspectos positivos da experiência na empresa. O crescimento, a busca por novos espaços, o aprendizado de um ofício, e a vontade de seguir uma carreira relacionada ao que se fazia como aprendiz. Todos esses elementos identificam o quanto a experiência marca a vida desses jovens, o que se reflete no trecho da entrevista destacado a seguir.

(...) toda (prática) no (dia a dia) que (você) (aprende), (hoje) eu exerço (UCE nº 45).

Por meio da Classe 2, denominada *Limitações da prática na empresa*, observa-se que as limitações referidas pelos jovens com relação ao trabalho como aprendiz estão diretamente relacionadas aos elementos que foram levantados na discussão sobre a atividade dos aprendizes. Dentre essas questões, ganham destaque as pessoas (funcionários) que, segundo os aprendizes nem sempre os ajudam e nem sempre os dão retornos positivos de suas atividades.

(...) tinham (aquelas) (pessoas) que me botavam pra cima, e que me (ajudava). (Lá) (na) agência acontecia isso. Mas têm muitas outras, que eu (conversava) (muito) com (os) (menores), e eles diziam que todos colocavam eles pra baixo e nunca colocavam eles pra cima, e nunca dizia que (ele) (tava) certo, (só) dizia que (ele) (tava) errado (UCE nº 87).

Pode-se constatar que, mesmo os funcionários tendo sido destacados anteriormente como aqueles que os ensinavam e davam suporte às suas atribuições, aqui emerge uma dualidade nesta relação, mostrando-se que em muitas situações, os aprendizes não eram valorizados pelos funcionários. Outro aspecto discutido também na questão da atividade, e que emergiu nesta Classe referiu-se ao excesso de solicitações e funções determinadas para o aprendiz pelos próprios funcionários, sem que houvesse uma preparação adequada.

(...) (porque) tem (funcionário) que não quer (saber) (se) você é (menor), (se) você não (sabe) daquela (função) não. (Ele) quer que você (faça) de (qualquer) jeito. Então eu acho que isso não pode ser assim. Tem que (chegar) e (conversar), pra passar (o) treinamento. Estar (sempre) querendo (saber) como é que (ele) (está) (se) sentindo em relação a (dentro) da (empresa), (se) (ele) (esta) (gostando) (UCE nº 83).

Vê-se que os aprendizes sentem um certo desamparo em relação aos gerentes, que segundo eles, deveriam dar mais oportunidades, mais treinamentos e atenção às necessidades do aprendiz. Desse modo, a falta de acompanhamento paralelamente ao excesso de responsabilidades faz com que os jovens expressem o cansaço, o peso e a saturação em relação ao trabalho, até mesmo porque quando era concluída a carga horária do curso de formação, o aprendiz cumpria horário integral na empresa, como destacado na fala abaixo.

(...) (chegava) um momento que a (gente) (já) (tava) (ficando) saturado do que (tava) (fazendo) (também) e tal, (principalmente) nos últimos meses e no último mês (mais) (ainda), (porque) a (gente) tinha que cumprir seis (horas), independente de (XXXX) que era (já) (o) horário (normal) do (funcionário) (UCE nº 26).

Isso nos remete, mais uma vez à questão da sobrecarga de funções, da visão do aprendiz como um ‘faz tudo’ e à falta de esforços de formação ao aprendiz dentro da empresa. Através das falas dos aprendizes, identifica-se que a empresa ou o gerente diretamente responsável pelo aprendiz não realizam sua formação. Talvez por pensar que o papel de formador é delegado apenas à instituição formadora, ou por não ter conhecimento da maneira como deve lidar com o aprendiz. Mas o que ocorre de fato é que os jovens ficam ‘órfãos’ em suas atividades e não são preparados para as mesmas.

A Classe 3 foi denominada “*Contribuições do Programa Jovem Aprendiz para a vida*”, e demonstra que dentre as contribuições da participação no Programa para a vida dos jovens, estão a entrada no mercado de trabalho, o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e profissional e a questão salarial. Para os jovens, ter sido aprendiz representou uma ruptura em seu modo de ver o mundo e em sua concepção de mercado, deixando-o mais apto a lidar com o mesmo. A fala destacada a seguir ilustra essa visão do jovem de

que sua vida se divide entre o antes e o depois do programa, chegando ao ponto do participante admitir que até ser aprendiz, não sabia nada:

(...) (não) sabia (nada). Aí (entro) (num) (programa) e eles me ensinaram (isso). (Acho) (que) é (isso), a (entrada) no (mercado) (de) (trabalho). (Acho) (que) é (isso) (que) (representa) (mesmo) (UCE nº 8).

As expressões retiradas das falas “entrada no mercado de trabalho” (nº 8); “(entrar), embarcar (de) vez (pro) (mercado) (de) (trabalho)” (nº 95); “(...) um empurrãozinho. (Significou) a (entrada) no (mercado) (de) (trabalho)” (nº 6); e “(acho) (que) (significou) o (mercado) (de) (trabalho) pra (mim)” (nº 5), refletem o que para eles significou sua participação como jovem aprendiz.

A partir da análise deste bloco, foram identificados alguns dos elementos que constituem o significado compartilhado pelos jovens acerca da avaliação de sua participação como jovem aprendiz. Dentre eles, destaca-se a questão do aprendizado, do desenvolvimento e da entrada no mercado de trabalho. A importância e centralidade atribuída pelos jovens ao trabalho fazem com que eles desconsiderem muitos dos aspectos negativos ou limitações do programa. Daí a questão das dificuldades, da falta de formação, do cansaço, da correria, da desvalorização por parte dos colegas e da desatenção por parte dos gerentes, sempre vir amenizada pelo discurso de oportunidade, gratidão e crescimento.

Sposito et al. (2006) destacam que as políticas de juventude no Brasil não nascem a partir da constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil moderna, incluindo sua diversidade, e uma concepção ampliada de direitos. Ao contrário. Para Sposati (2011), os jovens são mantidos na condição de população “assistida”, “beneficiada” ou “favorecida” pelo Estado e nesse caso, pela própria

iniciativa privada. Dessa maneira, dificilmente esses sujeitos conseguem se perceber como sujeitos de direitos, como qualquer cidadão.

Importante destacar a questão da gratidão que os jovens sentem por terem sido escolhidos para o programa. Isso demonstra que o programa tem para os jovens o significado da benevolência, do favor e não da efetivação de um direito, como nos aponta Faleiros (1980), ao afirmar que quando os governos oferecem a política ao sujeito, estão buscando, na realidade, esse sentimento de gratidão, de que estão se ocupando das causas sociais; mas que, de fato, as políticas desenvolvidas pouco têm contribuído para a efetivação desses direitos. O que nos leva a refletir sobre os cursos de formação, que deveriam trabalhar a questão dos direitos e da lei da aprendizagem, e que inclusive se propõem a isso. Basta sabermos de que modo essas questões têm sido tratadas.

Pensando essa centralidade do trabalho para a juventude, Castro e Aquino (2008) refletem que a concepção de juventude tradicional e que permanece até hoje é, em grande parte, associada a uma transição para a idade adulta. Por isso, o jovem precisa ser ensinado, preparado para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo. Interessante que esse significado atribuído à juventude, é reproduzido inclusive pelos próprios jovens, quando estes se submetem às regras do capital, de modo a serem aceitos e conseguirem a inserção no mercado de trabalho. Sposito e Corrachano (2005) concordam e afirmam que grande parte das ações voltadas aos jovens se constitui a partir de uma significado de juventude como perigosa, potencialmente violenta, e que necessitava de uma ampla intervenção da sociedade para assegurar seu trânsito para a vida adulta de modo não ameaçador a certas orientações dominantes.

Freitas e Pappa (2008) criticam que as Políticas atuais ainda não têm se configurado a partir de uma perspectiva do jovem como protagonista e de luta por sua

cidadania e dignidade integral. Leite (2008), inclusive, destaca que as políticas ainda têm se caracterizado, em grande parte como políticas de piedade.

Outro aspecto é que mais uma vez se desloca ao jovem a responsabilidade pelo seu êxito na empresa como um bom trabalhador. Nesse sentido, os jovens apontam que o curso de formação não garante o aprendizado e não dá o suporte total para a atividade na empresa, contudo, a culpa de não haver o aprendizado é tomada para si. Sobre esse aspecto Faleiros (1980) chama atenção para o fato de que, as políticas, ao trazerem o âmbito da questão para a dimensão individual, terminam ocultar as problemáticas sociais, e atribuir aos indivíduos seu fracasso, por meio do processo de culpabilização das vítimas.

E ainda uma dimensão trazida pelas falas dos jovens foi que a grande contribuição do Programa para suas vidas em termos de “dar um empurrãozinho” para a entrada no mercado. Mesmo que os dados obtidos demonstrem que a maioria dos jovens não está firmada no mercado, caracterizando-se suas relações de trabalho como vínculos temporários, recentes ou mesmo falta de vínculo profissional.

Amazarray, Thomé, Souza, Poletto e Koller (2009) em estudo sobre aprendizes com contrato em empresa pública encontraram que, para os entrevistados, ser aprendiz é um privilégio de inserção no mercado de trabalho em relação a outros jovens e uma experiência importante para o futuro profissional. O que corrobora com os resultados encontrados em nosso estudo, em que os jovens trazem repetidamente o valor do programa para sua futura inserção profissional e ascensão social.

Pessoa (2009), em um estudo com aprendizes em formação em uma Instituição Filantrópica, identificou que os aprendizes são orientados em sua formação a como tratar os clientes, sobre o que devem conversar no ambiente de trabalho, como devem se comportar, e por último, lhes é exigido que sejam eficientes no que fazem, desempenhando suas atividades com o máximo de qualidade possível. A partir dos

dados observa-se que, em geral, os jovens já perceberam o perfil do empregado que as empresas precisam, e lutam para se enquadrar no perfil. Assim como em nossa pesquisa, pouco se faz menção à formação por parte dos jovens. O que mais se encontra é a questão da experiência pela experiência, e não da experiência como espaço de aprendizado.

6.5. Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática

Como resultado da análise do *corpus* derivado do Bloco 4 dos aprendizes egressos, obteve-se um conjunto de Classes denominado *Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática*. O *software* identificou 10 UCIs, e um total de 3.439 ocorrências de palavras. Dessas, 755 foram consideradas pelo programa como sendo palavras diferentes, com uma média de 5 ocorrências por palavra, e máximo de 122 ocorrências em uma palavra.

Após a redução do vocabulário às suas raízes lexicais, foram encontradas 106 radicais e 84 UCEs, considerando-se o número de no mínimo 28 ocorrências para a definição de uma UCE. As análises apresentaram um percentual de 93,91% de riqueza de vocabulário, e um número médio de palavras analisadas por UCE de 12,96. O *corpus* constituído a partir desses elementos, quando submetido à CHD, resultou em 3 Classes, que contemplaram 89% do conteúdo das falas.

A Classe 1, denominada “*Curso para setor industrial*”, correspondeu a 11 UCEs, com 15 radicais de palavras, o que correspondeu a 15% do total das UCEs analisáveis. A terceira Classe, que abrangeu 49%, representando 36 UCEs e 16 radicais de palavras, foi categorizada como “*Curso para serviços em supermercado*”. Já a Classe 2, “*Curso para práticas bancárias*”, somou 36%, equivalentes a 27 UCEs e 27 radicais analisáveis.

A CHD ainda apontou uma oposição da Classe 2 em relação às Classes 1 e 3, como pode ser visto no Dendograma denominado Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática (figura 7). Uma das possibilidades de explicação desta oposição é que na Classe 2 os jovens referiram-se mais à questão da caracterização do curso, dos módulos que eram ministrados e uma avaliação do mesmo; enquanto que as Classes 1 e 3 estariam unidas porque trazem em maior profundidade a dimensão da articulação do curso com a atividade. A partir dessa distribuição das Classes, optamos por iniciar a discussão a partir da Classe 2, tendo em vista que, para compreender a aplicabilidade ou não do curso, é preciso compreender de que modo o mesmo é organizado.

Uma questão que precisa ser sinalizada, e que foi decisiva para a nomeação das Classes, é que cada uma das Classes é composta, majoritariamente, por um grupo específico de jovens aprendizes (dos setores industrial, de supermercado e bancário), o que pode significar que essa articulação ou não dos conhecimentos teóricos vistos na instituição com as atividades solicitadas na atividade se dá em diferentes níveis a partir dos diferentes contextos em que o aprendiz está inserido. Essas especificidades já foram observadas anteriormente, quando discutimos sobre a atividade dos aprendizes, em que se viu as especificidades do setor administrativo em relação ao industrial.

A Classe 1, *Curso para setor industrial*, foi composta significativamente por aprendizes egressos, nesse caso, do setor industrial (setoremp_2), que já trabalharam após o programa, mas que não trabalham atualmente, e com renda familiar entre 3 e 4 salários mínimos. Nessa Classe, as limitações em relação ao curso são da ordem da falta de equipamentos para a prática na instituição formadora e da profundidade dos cursos ministrados.

As palavras que representam o maior e menor χ^2 desta Classe são parte ($\chi^2=33$) e gente ($\chi^2=4$), como se pode observar no Dendograma (figura 7). Dentre elas,

aparecem também palavras que se referem aos módulos do curso de eletroeletrônica (predial, eletrônica), à questão do professor, destacado por eles como elemento facilitador ou não do aprendizado; e ao aprendizado na fábrica.

A Classe 3, que se aproxima da 1, dentro da dimensão que traz lacunas nos cursos de formação, foi denominada *Curso para serviços de supermercado*, e trata das conexões que os aprendizes conseguiram fazer em termos dos conteúdos vistos nos cursos e da prática na empresa. Ela abrange as palavras entre $\chi^2=9$ (pratic) e $\chi^2=4$ (supermec). As variáveis-critério que mais contribuíram para a composição desta Classe foram: tempo de programa de até 1 ano (temprog_1), aprendizagem realizada em supermercado (setoremp_3) e auto-categorização como morenos (raça_2).

A Classe 2, “*Curso para práticas bancárias*”, foi composta por palavras que variaram entre $\chi^2=25$ (português) e $\chi^2=4$ (exemplo). Esta Classe foi determinada, em grande parte, pelas falas dos aprendizes do setor bancário (setoremp_1), que fizeram o curso de formação em Instituição Filantrópica ou ONG (form_1), e 18 anos de idade.

Figura 7 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente - Concepções sobre a aplicabilidade dos cursos para a prática

Classe 1 11 UCE 15%			Classe 3 36 UCE 49 %			Classe 2 27 UCE 36%		
<i>Curso para setor industrial</i>			<i>Curso para serviços em supermercado</i>			<i>Curso para práticas bancárias</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>
parte	33	16	pratica	9	15	portugues	25	17
predial	31	6	peessoas	8	12	conhecimentos	25	16
eletronica	31	8	cliente	7	6	banco	19	18
acabava	24	4	empresa	7	6	matemática	18	17
fabrica	18	5	segurança	6	7	escola	16	14
modulo	16	9	questão	4	9	sabados	13	10
professor	9	3	dinamicas	4	6	aula	12	13
aprendi	7	2	entendeu	4	6	hora	12	12
aprendendo	7	2	supermercado	4	5	gerais	10	8
base	6	3	temprog_1	17	13	reforço	9	7
digitais	4	3	setoremp_3	17	13	materia	9	8
gente	4	13	ração_2	14	13	dia	8	8
su_j_3	59	10	su_j_10	8	7	deveriam	7	5
trabalha_3	59	10				especificos	7	4
renda_4	40	11				curso	5	20
setoremp_2	40	11				bancarios	5	3
						voltadas	5	5
						aprendiz	5	3
						instituição	5	5
						forma	4	11
						exemplo	4	5
						setoremp_1	31	27
						form_1	22	20
						su_j_9	16	8
						idade_2	13	14

A partir da análise da Classe 1, *Curso para setor industrial*, identificou-se alguns elementos que os jovens destacaram acerca do curso de Formação oferecido pelas Instituições. O primeiro deles é que, segundo os aprendizes egressos, alguns professores não eram acessíveis, além do fato de haver muitas mudanças de professor em um mesmo módulo. Acrescido a isso, ainda destacaram a questão da falta de componentes e peças para o treino na instituição formadora. Todos esses elementos compõem um cenário não favorável ao aprendizado do jovem, que precisa recorrer a outras possibilidades para suprir essas lacunas. A partir daí eles admitem que tinham que aprender sozinhos, lendo os materiais teóricos e aplicando na própria fábrica, como se pode ver na fala abaixo.

(...) mas eu (aprendi) (na) (fábrica) e às (vezes) até eu (passava) pros outros (alunos) que estavam lá. Eles perguntavam (alguma) coisa, eu estava lá (para) ajudar. E (na) (parte) (de) (eletrônica) (digital) (também), entrou um (professor) concursado que não era muito acessível (à) (gente), digamos assim, e (a) (gente) (acabava) (aprendendo) sozinho (UCE nº 28).

A questão da falta de materiais para aplicar os conhecimentos e treinar na fábrica é mencionada por um dos jovens, que também destaca que precisavam reaproveitar os componentes eletrônicos já usados em módulos anteriores. Esses aspectos destacados remetem a uma reflexão sobre as condições com que as Instituições Formadoras têm funcionado. Principalmente no setor industrial, em que as inovações em termos de maquinário e tecnologia são constantes, e é preciso para uma formação eficiente, que se mantenham em patamar similar ao das empresas onde os jovens farão a prática. O que tem acontecido, no entanto, é uma defasagem dos cursos em relação à prática, que se detém ao básico.

(...) (na) (parte) (de) (predial), (primeiro) (módulo), às (vezes) (a) (gente) precisava (de) eletrodutos (para) fazer (a) montagem (de) alguns esquemas, (de) layouts e (a) (gente) não (tinha), porque (faltava) e (acabava) usando as peças que já tinham sido usadas no outro (modulo) (UCE nº 20).

Uma justificativa dos próprios jovens, como pode-se observar no item sobre a *Avaliação da Participação no Programa*, é que o curso só dá o básico e cabe ao aluno se esforçar para desenvolver seus conhecimentos e ser um bom trabalhador. Isso se apresenta nas falas dos jovens o tempo inteiro, como quando um jovem se atribui o adjetivo de irresponsável, isentando a instituição ou a empresa de quaisquer responsabilidades por suas dificuldades de aprendizado.

A Classe 3, *Curso para serviços de supermercado*, traz mais uma vez, o setor onde fizeram a aprendizagem como elemento importante para se refletir e analisar a formação. Os jovens desse contexto colocam como algumas das contribuições do curso o lidar com cliente, a questão da segurança no trabalho, em relação aos EPIs, e as dinâmicas que eram realizadas nos cursos, que os ajudavam na forma de se comportar no trabalho. Como afirma o jovem:

(...) era a parte de relacionamento (com) (o) (cliente) e (segurança) no trabalho eram as (coisas) que a gente (mais) botava em (prática) (lá), é o que (você) vê no dia a dia (mesmo) na (empresa) (UCE nº 34).

Dessa maneira, observa-se que, para os aprendizes, apesar das limitações e lacunas nos cursos, havia alguns pontos nos quais eles conseguiam fazer conexões. Contudo, identifica-se que dentre essas aplicações, muito pouco se refere ao ofício, ao trabalho em si, destacando-se muito mais a questão do comportamento e de como lidar com o cliente.

Ainda mostra-se em destaque o fato de o curso oferecer apenas a formação básica, o que nem sempre é suficiente para a prática dos aprendizes. Talvez a formação “tem de tudo”, básica e generalista seja reflexo da compreensão do aprendiz “faz de tudo”, conforme vimos no bloco que se refere à atividade dos aprendizes. Na análise das ementas dos cursos fornecidas pelas próprias instituições formadoras, observou-se essa dimensão da generalidade. Identificou-se em alguns cursos, um corpo comum de disciplinas iniciais que ocupa, em algumas situações, a maior parte da carga horária. Restando à parte específica pouco tempo para ser trabalhada. A fala a seguir, retrata essa concepção dos aprendizes, e através da palavra cliente, mais uma vez destaca-se a ênfase dada nos cursos:

(...) era (bem) generalizado (assim), (porque) (eles) (falavam) de (tudo) o que poderia ser necessário (pra) (empresa). (E) tanto que (eles) chegaram, enfim, desde (o) relacionamento (com) (o) (cliente) ate revisões de matemática que (foi) só três aulas, tinha de (tudo) (lá)! Era um negócio (bem) geral, mas sempre útil (UCE nº 30).

Paralelamente, no que se refere ao comportamento, os aprendizes demonstram um sentimento de despreparo, atribuindo-o à sua falta de experiência, ao fato de ser novo, de ser adolescente. Os conteúdos do curso, especialmente as dinâmicas e o português, foram destacados no sentido de ensinarem aos jovens o como agir enquanto trabalhador, contudo, uma das participantes afirma que eles deveriam receber a formação antes mesmo de entrar na empresa. O que ocorre é que muitos são inseridos na empresa logo no início do curso de formação e por isso, não se sentem seguros em suas atividades e relações profissionais.

(...) (então) (eu) acho assim que antes de entrar no banco, (eles) deviam ter preparado (entendeu), ter conversado (mais), algum curso que preparasse (pra)

(essa) relação (assim), (com) outras (pessoas) e (você) ser (mais), (não) (fazer) só (aquilo) que é sua obrigação (UCE nº 16).

Quando a participante afirma que deveria ser ensinada a “não fazer só aquilo que é sua obrigação” nos remete ao aspecto das exigências em torno do desempenho do aprendiz, assim como ao sentimento de culpabilização do jovem de não ter feito tudo que deveria ter feito, de achar que poderia ter se dedicado mais, ajudado mais, se envolvido mais. Essas exigências advêm da filosofia empregada pelas novas formas de gestão, que envolvem a apreensão da subjetividade dos trabalhadores, o desempenho sempre maior e a responsabilização do indivíduo pelo seu próprio sucesso.

A Classe 2, nomeada “*Curso para práticas bancárias*”, compreende as especificidades dos cursos de formação voltados aos jovens que trabalharam no setor bancário. Identificou-se que os cursos eram ministrados em sua maioria, aos sábados, e possuíam as matérias de português, matemática e conhecimentos gerais ou específicos. Paralelamente, durante a semana, a formação era complementada por 1 hora de estudos no próprio banco, para cada aprendiz. Sendo que nessa hora, o aprendiz estudava sozinho, a partir de cursos on line ou apostilas do próprio banco, não tendo acompanhamento direto. Os conhecimentos específicos estavam relacionados à cidadania, e sexualidade.

(Era) (matemática) e (português), tipo (um) (reforço). Só (era) (essas) duas (matérias) mesmo. E às vezes de informação. Não, só (nos) (sábados). Quatro (horas). E informação também. Às vezes tinha palestra sobre assuntos de adolescência, de sexualidade. No (banco) (eram) (cursos) online, (deveria) (ser) (uma) (hora) (todo) (dia) de (curso), (mas) nem (sempre) dava tempo (UCE nº 48).

(Eram) (conhecimentos) (do) dia a dia, de cidadania, questões ambientais, questões sociológicas, questões de sexualidade. (Era) tratada (sempre) (um) pouco de tudo isso (UCE nº 64).

A fala ressaltada acima, ao trazer a dimensão da formação destinada aos assuntos da adolescência, remete mais uma vez, à questão do adolescente e jovem como estando em situação de vulnerabilidade, fazendo emergir a concepção de que os comportamentos de risco precisam ser controlados, de modo que não atrapalhem a disciplina no trabalho. Tal aspecto foi observado no Estudo I desta Tese, que apontou altos índices de artigos publicados sobre a temática da sexualidade. Outras palavras destacadas no Dendograma (figura 7), refletem a avaliação dos jovens de que esses cursos deveriam ser mais voltados, específicos, à formação bancária, porque da forma como se davam, serviam muito mais como reforço escolar.

(...) (conhecimentos) (gerais) você assiste em (um) jornal, no seu (dia) a (dia) você (aprende). Por isso que eu (achei) que (essas) (aulas) daqui (deveriam) (ser) (voltadas) para o (banco), assuntos que retenham (banco) (UCE nº 73).

(...) quando ia ajudar (era) em relação à (escola), (mas) não poderia ajudar em relação (ao) (banco). Se você entrou em (um) projeto, e (esses) (cursos) (eram) de (formação), (formação) já tá dizendo (UCE nº 75).

As falas dos jovens apontam que eles não reconhecem os cursos como sendo uma formação para o trabalho, e que, até mesmo os cursos complementares, oferecidos pelo banco, ficavam, muitas vezes prejudicados em função do excesso de atividades. Outro elemento a ser destacado são as críticas que os aprendizes tecem aos conteúdos

ministrados dentro de conhecimentos gerais, que, segundo eles, são superficiais e não articulados com as atividades a serem desenvolvidas.

O exercício do trabalho é sempre acompanhado de um encontro com o inesperado. Desse modo, é válido refletir se a formação tem dado o suporte para os aprendizes na prática. Pode-se observar que há uma ênfase excessiva nos aspectos comportamentais e até mesmo de reforço escolar, que não é acompanhada na mesma medida pela preocupação em atender às especificidades ao desempenho das funções pelos aprendizes.

Cabe ressaltar que a fiscalização quanto à estrutura física e aos conteúdos do curso são de responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC), segundo a lei nº 11.180/05, que em seu artigo 5º estabelece que “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, estando em acordo com o disposto no ECA. O que parece não estar ocorrendo atualmente.

De modo geral, observa-se que os aprendizes do setor da Indústria experimentaram limitações nessa relação do curso com a atividade de aprendiz, tendo em vista a ausência de equipamentos e ferramentas para poder aplicar os conhecimentos, fazendo com que o aprendizado seja em grande parte, prático, nas próprias atribuições do dia a dia.

Os aprendizes do setor bancário destacaram que os cursos ministrados nas ONGs e Instituições Filantrópicas não suprem a necessidades da prática, sendo avaliados muito mais como um reforço escolar do que como suporte para o trabalho. E os aprendizes inseridos em supermercado foram os que mais conseguiram estabelecer ligações do curso com a atividade, contudo, essas ligações se relacionam muito mais à dimensão comportamental que à questão dos conhecimentos técnicos para a função.

Essas considerações nos levam a refletir sobre três aspectos. O primeiro é que os jovens concebem a formação como estando restrita aos cursos, não atribuindo à prática na empresa o caráter de espaço em que também deveriam ser formados. O segundo é que os cursos apresentam uma série de limitações quanto à aplicabilidade em suas atividades na empresa. O terceiro aspecto é que as maiores relações entre os cursos e a atividade na empresa, segundo os jovens, referem-se a aspectos comportamentais e não necessariamente, os conteúdos dos cursos.

Castro e Aquino (2008) destacam que as políticas de formação técnico-profissional oferecidas aos jovens não têm trazido, historicamente, mudanças significativas no modo como a sociedade os representa. E por isso, os conteúdos dos cursos não estão necessariamente articulados às atividades de trabalho, tendo em vista que o foco principal destes seria o de disciplinar os jovens, tornando-os produtivos.

Também observa-se nas falas dos jovens que as conexões feitas entre os conteúdos ministrados nos cursos e o trabalho referem-se mais ao aspecto comportamental, do que à formação para o trabalho. Dessa forma, os aprendizes estão sendo formados no sentido de preservarem aquele perfil de adequação e enquadramento buscado desde o momento da seleção pelas empresas, o que é criticado por Frigotto (2001), quando afirma que a formação tem se dado a partir de um enfoque individualista e fragmentado, que não necessariamente habilita o cidadão a um emprego ou profissão, mas que o torne apenas um mero 'empregável' disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital.

A esse respeito, Sposito e Corrochano (2005) ressalta que evidencia-se a concepção da juventude passiva e facilmente influenciável, que precisa ser moldada a partir dos princípios dos bons costumes sociais, transmitidos através da relação de trabalho. Para Faleiros (1980), não se tem o foco de preocupação no desenvolvimento dos cidadãos ou na proteção dos humanos. Marx (1982), por sua vez, afirma que

conjugar educação com trabalho não deveria ser sinônimo de treinamento e disciplinamento, mas sim de construção de autonomia, de cidadania e de conquista de espaços sociais.

Tal perspectiva engendra demandas de controle e de disciplinamento da conduta desses jovens, envolvendo os esforços das empresas, através do disciplinamento e da submissão; e também das Instituições Formadoras, através dos conteúdos ministrados nos cursos, que estão muito mais voltados para essa dimensão de normatização do comportamento e da exploração dos assuntos da adolescência; do que para o exercício da atividade e a formação profissional.

6.6. Inserção Profissional

O ALCESTE reconheceu a presença de 10 UCIs, com um número total de 4.970 ocorrências, sendo destas 1.065 palavras distintas, com efeito médio de 5 ocorrências por palavra e máximo de 226 ocorrências. Após a redução do vocabulário às suas raízes lexicais, foram encontradas 153 radicais e 127 UCEs, considerando-se o número de no mínimo 27 ocorrências para a definição de uma UCE. As análises apresentaram um percentual de 95,40% de riqueza de vocabulário, e um número médio de palavras por UCE de 12,43. A partir da CHD obteve-se 4 Classes, que juntas retiveram 62% do total das UCEs do *corpus*, considerando-se o número mínimo, 10 UCEs para composição de uma Classe.

A Classe 1, denominada “*Expectativas de futuro*” e agrupou 22 UCEs, com 21 radicais de palavras, representando 27% do *corpus*. A Classe 2, categorizada como “*Contratação*”, possui 11 UCEs, com 17 radicais de palavras, correspondentes a 14% das UCEs. A Classe 3, refere-se às “*Atividades de Trabalho pós aprendizagem*”, com 12 UCEs e 21 radicais de palavras, que equivale a 15% das UCEs. Já a Classe 4,

nomeada como “*Relação entre aprendizagem e inserção profissional*” representa 44%, 35 UCEs e 19 radicais analisáveis.

A maneira como as Classes se relacionam, no que se refere aos seus significados, está representada no *Dendograma* (figura 8). A partir dele, observa-se que a CHD decompõe o corpus de análise em dois eixos, apresentando uma situação de oposição entre a Classe 1 e as demais. Assim, identifica-se que a Classe 1 se afasta das demais tendo em vista que, enquanto as Classes 2, 3 e 4 refletem a realidade, os relatos dos jovens em torno do histórico profissional e das relações entre a experiência como aprendiz e as atividades de trabalho presentes; a Classe 1 diz respeito às expectativas de futuro dos jovens.

O Dendograma (figura 8) apresenta a distribuição das quatro Classes relativas à Inserção Profissional. Na apresentação deste Dendograma estão descritos a nomeação de cada Classe, o número de UCEs que a compõe, a descrição de cada Classe, as variáveis descritivas relacionadas à Classe, e as palavras de maior associação estatística em relação a cada Classe, responsáveis pela seleção das UCEs.

Dessa forma, o eixo que subdivide as Classes em dois sub-blocos refere-se aos significados da experiência como aprendiz para sua inserção profissional pós-programa, estando esta construída a partir das suas atividades atuais e das expectativas de futuro, que podem ou não estar relacionadas ao programa. Nesse sentido, observa-se que a subdivisão que abrange as Classes 2, 3 e 4 está relacionado a essas dimensões da atividade, e subdivide-se em um eixo no qual as Classes 2 e 3 se aproximam, tendo em vista que ambas sinalizam questões das atividades desempenhadas, sendo que a 2 acerca da contratação, e a 3 especificamente sobre os postos de trabalho. Paralelamente, um outro eixo é composto pelo agrupamento desse aspecto da atividade com a Classe 4, relativa às articulações entre a aprendizagem e sua vida profissional, como se pode ver na figura 8.

Como se pode observar na figura 8, a Classe 1, referente às expectativas de futuro, esteve fortemente relacionada ao desejo de fazer um curso superior. As variáveis que mais contribuíram para a composição desta Classe foram form_3 (formação em ONG com vínculo estadual), idade_1 (17 anos) e idade_3 (19 anos). As palavras presentes no Dendograma sobre Inserção Profissional, que variaram entre $\chi^2=26$ (quer) e $\chi^2=5$ (form+), e as demais situadas neste intervalo, apontam que os jovens querem cursar uma faculdade, o que vem associado às palavras quer, vou, pretendo, tent+ (tentar, tentando), estudar e form+ (formado, formar). As principais áreas escolhidas para essa formação superior foram administração, informática e engenharia elétrica; carreiras diretamente relacionadas à sua vivência como aprendizes, o que está relacionado aos radicais administra+, informatic+ e eletric+.

A Classe 2, “*Contratação*”, agrupou palavras que variaram de $\chi^2= 41$ (entrevista) e $\chi^2=5$ (banco). Nesta Classe, os aprendizes relatam sobre como foi o processo de busca e inserção em um novo trabalho após o término do contrato de aprendizagem. Como se pode observar, a palavra com maior χ^2 foi entrevista, identificando esta como a principal forma de seleção dos aprendizes.

Outras palavras que se aproximaram desta, no que se refere à rede de relações da palavra entrevista na Classe 2, foram pass+ (passado, passei); fiquei; chamou; e assistente, com χ^2 demonstrados na figura 8. A variável critério que mais contribuiu para esta Classe foi renda familiar acima de 4 salários mínimos (renda_5). As UCEs que compuseram esta Classe são em maioria de jovens que participaram do programa no setor bancário.

A Classe 3 descreve as *Atividades de trabalho pós-aprendizagem*. As palavras selecionadas para esta Classe variaram de $\chi^2=21$ (mês) a $\chi^2=4$ (faculdade). Outras palavras importantes para a compreensão da Classe são trabalh+ (trabalhando, trabalhar, trabalhei, trabalho); entr+ (entrei); fiquei. As variáveis que mais contribuíram para a

constituição foram renda familiar acima de 4 salários (renda_5), tempo de término do programa de mais de três anos (tempterm_3), e que se autocategorizaram como pardos (raça_3). Pode-se observar que talvez o tempo de término do programa ter interferido nessa Classe porque os jovens que já estão há mais tempo fora do programa, têm mais experiências para compartilhar sobre a vida profissional.

Já a Classe 4 abrange as palavras entre $\chi^2=16$ (vai) e $\chi^2=4$ (universidade). A Classe foi composta, essencialmente, por jovens com renda familiar de até 2 salários mínimos (renda_2), ensino médio incompleto e 18 anos de idade.

Figura 8 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente – Inserção Profissional

Classe 1 22 UCE 27%			Classe 2 11 UCE 14%			Classe 3 12 UCE 15%			Classe 4 35 UCE 45%		
<i>Expectativas de Futuro</i>			<i>Processo de Contratação</i>			<i>Atividades de trabalho desempenhadas pós programa</i>			<i>Relação entre aprendizagem e inserção profissional</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>
quero	26	13	entrevista	41	9	mês	21	7	vai	16	11
curso	17	8	menor	20	6	ajude	14	6	acho	12	15
vestibular	17	6	chamado	20	4	entrei	11	4	coisa	11	17
administração	17	10	assistente	20	4	tava	11	6	questão	11	10
vou	16	9	dia	13	4	comecei	11	5	tipo	10	7
pretendo	14	5	fiquei	12	4	trabalhar	8	8	muita	8	6
informatica	14	6	passei	7	5	funcionario	7	2	pessoa	5	16
ano	11	4	esperando	7	2	seguradora	7	4	rapaz	5	4
plano	11	4	banco	5	5	fiquei	5	3	emprego	5	8
área	8	10	su_j_8	14	7	casa	4	2	português	5	6
eletrica	8	4	renda_5	5	7	banco	4	4	ficar	4	6
técnico	8	3				empresa	4	4	lado	4	4
tentar	7	6				faculdade	4	2	gente	4	13
estudando	7	5				su_j_7	18	6	supermercado	4	4
mudar	5	3				renda_5	11	9	universidade	4	4
formar	5	4				tempterm_3	8	12	renda_2	14	17
su_j_2	8	3				raça_3	6	9	su_j_1	13	11
form_3	8	3							escol_1	13	11
idade_1	8	3							idade_2	7	14
idade_3	7	11									

No que se refere à Classe 1, *Expectativas de futuro*, foi possível identificar que do total dos aprendizes, a maioria ou já estava cursando a universidade ou destacava a formatura como meta a ser atingida. Os aprendizes se referiram continuamente a “terminar a faculdade” (UCE nº 121); “tentando vestibular” (UCE nº 24); “conseguir se formar” (UCE nº 25); “passar no vestibular” (UCE nº 15); “fazer vestibular” (UCE nº 99); e “me formar” (UCE nº 37).

Fazendo um paralelo com os dados de caracterização dos aprendizes, identifica-se que dos 10 entrevistados, 4 estavam fazendo algum curso superior, contudo, apenas 1 o fazia em universidades públicas, o que suscita a questão de que no Brasil, grande parte dos jovens que conseguem se inserir em universidades públicas, concluíram seus estudos em escolas particulares. Nesse sentido, o cursar faculdade privada, resulta na necessidade de que os jovens continuem trabalhando e muitas vezes tenham que abandonar os cursos por não poderem arcar com as altas mensalidades, ou mesmo por não conseguirem conciliar trabalho e estudo.

No que se refere à Classe 2, “*Contratação*”, observou-se como aspecto comum às falas dos jovens, está o fato de a participação no programa ter se constituído como um diferencial nesses processos seletivos. Para eles, o fato de terem sido jovens aprendizes mostrou-se como um facilitador para serem chamados para as entrevistas de emprego. As falas abaixo refletem a compreensão acerca da Classe:

(...) (assim que) terminou o programa, (no) (dia) 3 eu tava (com) (uma) (entrevista) marcada, aí (fui) (pra) (entrevista), (passei), (fiquei) três meses (lá) como (assistente) administrativo (UCE nº 64).

(...) (agora) você (dizer) que foi (menor) (no) (banco), (já) é (uma) coisa que (eles) (já:) essa pessoa foi (menor), (vamos) (chamar) (só) para (uma) (entrevista), saber como é essa pessoa (UCE nº 93).

Na Classe 3 foi possível identificar as *Atividades de trabalho pós-aprendizagem*. A palavra mês reflete a dimensão temporal da procura por emprego e dos períodos de permanência nas ocupações. Atrélado a isso, parece que se impõe uma escolha para alguns aprendizes, entre permanecer no mercado de trabalho ou se dedicar aos estudos, como afirma um dos jovens:

(Ao) sair eu passei dois, três (meses) (em) (casa), e (sempre) correndo (atrás de) outro (trabalho), porque (como) eu (tava) na (faculdade) não (tinha) (como) (trabalhar) (UCE nº 50).

Para os jovens, a inserção no mercado não parece ter sido tão difícil, contudo, a maioria das funções que se colocam a eles são funções terceirizadas, com período determinado de tempo para acabar o contrato. Interessante que as falas dos jovens demonstram que há uma sucessão de contratos de prestação de serviços; assim como remetem a esse movimento de entrada e saída dos jovens em atividades de trabalho, em curtos períodos de tempo. Como está posto a seguir.

(Aí) (quando) (foi) (em) dezembro de 2009 eu (entrei) (como) (xxxx)¹⁶, o (xxxx) é contrato de (seis) (meses). De (outra) (empresa). É uma (empresa) terceirizada. (Aí) eu passei (seis) (meses), de dezembro de 2009 a maio de 2010 (trabalhando) (como) (xxxx) (nº 54).

(Aí) (quando) eu terminei, fiquei junho (em) (casa). (Quando) (foi) (em) julho (comecei) (em) (outra) (empresa), também terceirizada, que presta serviço (ao) banco (como) agente de crédito, fazendo (empréstimo), (aí) fiquei até esse (mês) agora (nº 55).

¹⁶ Aqui retiramos a palavra que se refere à função, tendo em vista que a mesma identifica a empresa na qual a aprendiz trabalhou.

Observa-se ainda que a contribuição do programa para as futuras posições de trabalho não se refere apenas à questão da formação ou da experiência, mas também aos contatos feitos durante o período como aprendiz, como destaca um dos jovens.

(...) esse (estágio) que tô (hoje) (foi) justamente devido (ao) conhecimento que tive na xxxx¹⁷, porque (quando) eu (trabalhei) na (xxxx) (tinha) uma (gerente) que, assim que (entrei) eu (ajudava) (muito) (ela) (UCE nº 107).

Partindo dessa concepção de articulação do programa com as atividades desenvolvidas após a experiência como aprendiz, emerge a Classe 4, que se refere, justamente, à relação entre a inserção profissional e a experiência como aprendiz. As falas apresentam como maiores contribuições aos jovens a experiência de trabalho e a possibilidade de aprender a se comunicar. Esses são elementos que, mesmo que os jovens não sigam no mesmo setor profissional no qual atuavam enquanto aprendizes, poderão aplicar em seu trabalho.

(...) talvez sim (pelo) caso (da) experiência, mas apesar (que) é (mais) (pelo) (lado) (da) experiência. (É) (porque) assim, como (o) projeto jovem aprendiz é focado (mais) em um (tipo), (se) (você) escolher (supermercado) sua função (vai) (ser) (mais) logística (entendeu)? (Às) vezes tá fazendo uma (coisa) totalmente diferente de lá, e eu (acho) (que) é (isso) (UCE nº 29).

(E) (o) programa não, no programa (se) (você) (souber) aproveitar também, (porque) é (questão) de aproveitamento. (Se) (você) (souber) aproveitar, (souber) (se) comunicar com (as) (pessoas), (você) (vai) (ter) (mais) (oportunidades) (que) (a) (universidade) mesmo (UCE nº3).

¹⁷ Nome da empresa na qual o jovem era aprendiz.

Diante disso, um dos aprendizes ressalta que o programa proporciona mais possibilidades ao jovem do que a universidade. Para ele, se souber aproveitar o que a experiência como aprendiz tem a oferecer, ele pode contribuir muito mais para o futuro profissional do que um ensino superior. E aqui mais uma vez emerge a questão da responsabilização dos jovens por seu futuro, porque, afinal de contas, depende deles saber aproveitar as oportunidades que se lhes colocam.

Com relação à aplicabilidade do curso, observa-se que, pelo aspecto do que é passado no que se refere ao comportamento, ao obedecer às normas e regulamentos, os aprendizes destacam que o aprendizado é levado para toda a vida. Contudo, quando passamos à dimensão das técnicas, do conteúdo teórico, fica evidente que não há uma contribuição efetiva. Acrescido a isso, ainda podem ser observados que não há o acompanhamento sistematizado na empresa, assim como a ausência de uma comunicação entre empresa e Instituição Formadora que ultrapasse os trâmites burocráticos.

Outro elemento a ser pontuado é que, essa contribuição do curso para a atuação profissional está relacionada muito mais aos conteúdos sociais ou humanos, do que aos conteúdos técnicos, questionando-se, mais uma vez, se essa formação tem sido eficaz no sentido de oferecer ao aprendiz um ofício, um trabalho específico.

Por isso que (dá) pra (levar) pra (vida). Sei lá, não pra outro (emprego), para um estagio, (universidade) mas (acho) (que) (dá) pra (levar) pra (vida) toda. Sexualidade, prevenção (às) drogas, (português). Eu (acho) (que) (português) é (mais) (a) (questão) de revisão, (da) revisão todo dia, (se) não (você) esquece (UCE nº 9).

(Então) (isso) (abre) (as) portas para outros (empregos). Não (tem) (muita) (contribuição) não, mas de vez em quando (a) (pessoa) usa ainda, lembra (UCE nº 94).

No que se refere ao conjunto de Classes denominado *Inserção Profissional*, observou-se que apesar de não terem passado muito tempo em casa, sem trabalhar, após o término do contrato de aprendizagem, no geral os jovens terminaram se inserindo em ocupações não relacionadas à sua formação enquanto aprendiz. Outro aspecto advindo desta Classe é que a rotatividade de atividades entre os aprendizes egressos é grande, e as funções desempenhadas pelos mesmos são terceirizadas ou temporárias.

Dessa forma, os dados corroboram as concepções de Camarano et al. (2006) a inserção no mercado de trabalho para os jovens tem se tornado cada vez mais difícil, em decorrência das novas configurações do mundo do trabalho, o que faz com que os jovens se submetam a trabalhos precarizados, temporários, de curta duração e informais. Sposito e Corrochano (2005) ressaltam que a participação no programa não impediu que muitos dos jovens continuassem trabalhando em empregos precários. Além disso, coloca-se como se fosse do próprio sujeito a responsabilidade pela inexistência de trabalho formal (Sposati, 2002). Gerando no jovem o sentimento de fracasso ou de não ter se empenhado o suficiente ao longo do programa.

Leite (2008) discute que a promoção do trabalho digno não implica apenas em criar programa de formação técnico-profissional ou que concedam incentivos financeiros para as empresas que contratam jovens. É necessário que sejam pensadas políticas que ampliem as oportunidades de trabalho e, acima de tudo, que dialoguem entre si, de modo a permitir a permanente adaptabilidade e empregabilidade dos jovens. Pois do modo como estão configuradas atualmente elas criam uma falsa ideia de que todos os jovens que forem formados serão absorvidos.

Destacam-se como contribuições de sua prática como aprendiz ao exercício das atividades pós-programa, principalmente o aprendizado de como lidar com as pessoas, saber se comunicar e a experiência, que, para os jovens, abre novas portas de emprego. O aspecto da formação, do aprendizado do ofício, das contribuições dos cursos teóricos às novas atividades não é destacado pelos jovens. A ênfase recai na questão comportamental, de como ser um bom profissional e não na formação do jovem, que deveria ser o foco da aprendizagem.

Tal concepção é compartilhada por Frigotto (2001), quando este destaca que a Educação Profissional, da forma como tem sido conduzida, apresenta-se subordinada às demandas do mercado e do capital. Desse modo, para o autor, a educação profissional que é oferecida, não está preocupada em formar o jovem para que tenha um emprego e assim, auxiliá-lo na construção de sua cidadania. Mas sim em torná-lo um mero empregável disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

6.7. Significados e Sentidos da Formação e da Inserção para aprendizes egressos, à luz da Perspectiva Histórico-Cultural

Identifica-se através de toda a exposição dos dados, que o social e o cultural atuam sobre o sujeito, contribuindo para a formação do psicológico. Para Vigotski (2007), a forma como cada um se posiciona acerca do mundo, é elaborada a partir da história e das relações sociais que se estabelecem. Isto é, o sujeito se constitui e é constituído no social, não existindo de maneira isolada (Vygotsky, 1995). Desse modo, homem e mundo vivenciam uma dimensão dialética, em que o trabalho se coloca como via privilegiada nessa relação. Por isso, esse jovem, que se constrói a partir dessa

experiência de formação e de trabalho, precisa ser compreendido a partir dessas relações.

Vigotski (2007) postula que o desenvolvimento do sujeito e da própria sociedade são resultantes do trabalho, sendo este compreendido como ação de transformação sobre o mundo. Nesse sentido, é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também. No caso dos aprendizes, observa-se que suas representações, concepções de mundo e significados são construídos a partir das relações sociais que estabelecem nesse processo de aprendizagem.

No que se refere ao Dendograma (figura 4), que traz a questão do Ingresso no Programa, foi possível identificar que o processo de seleção e os critérios exigidos pelas empresas para aceitar o jovem como aprendiz evidenciam os significados em torno da juventude, primando pelo padrão de bom comportamento e de bom desempenho acadêmico. Isso porque empresas e Instituições parecem compartilhar o significado social do jovem como aquele naturalmente rebelde, indisciplinado, questionador, e por isso, é preciso cuidar, desde a seleção, para que não sejam escolhidos jovens que dificultem o bom andamento dentro das empresas.

No que se refere aos jovens, desde a inscrição para o processo de seleção, vê-se em destaque nas falas também o significado do trabalhar como um antídoto aos riscos da juventude, quando afirmam que procuraram o Programa para não ficar em casa, ou mesmo quando trazem a necessidade de se inserir no mercado de trabalho. Desse modo, observa-se que a formação daquele jovem, a perspectiva de desenvolvimento do mesmo através do trabalho fica em segundo plano.

Esses significados se fazem presente nos critérios para ser aprendiz e no processo de seleção, assim como nas relações com os funcionários da empresa, e nos conteúdos dos cursos de formação, que ensinam os padrões de comportamentos

esperados do jovem, como se vê nas Classes 1 e 3. Nesse sentido, apresenta-se ao jovem uma única possibilidade: para conseguir a tão almejada inserção profissional, para ser aprendiz, para ser bem sucedido, precisa se submeter aos ditames estabelecidos. Caso contrário, o que lhe espera é o fracasso.

Os significados dos jovens relativos ao ingresso no Programa são construídos a partir dessas relações. Para Vygotsky (2009), as palavras trazem significações construídas a partir das relações sociais, e por isso mesmo, identifica-se que a fala dos aprendizes se constitui a partir dos significados partilhados pelos outros sociais, nesse caso Empresa e Instituição Formadora, e se relacionam com as dimensões subjetivas relativas ao padrão de comportamento esperado, que abrangem que o jovem seja bem comportado, que se submeta às regras do processo de seleção, às regras da empresa e que tenha boas notas.

No que se refere às expectativas do jovem em relação à sua participação no programa, as falas trazem a importância da inserção no mercado de trabalho, apresentada como a salvação daquele jovem. O jovem significa que precisa se inserir no mercado em decorrência de uma série de dimensões do contexto. A família, a comunidade onde habita, a mídia, a escola e todo o contexto do mundo de trabalho atual contribuem para que sejam criadas expectativas de que a vida do jovem será resolvida através da entrada no Programa. Os sentidos elaborados pelo jovem a partir dessa oportunidade de ser aprendiz passam pela inserção no mercado de trabalho, a ajuda financeira aos pais, a proteção ao próprio jovem, que não vai mais ficar em casa, podendo ser tragado pela violência.

Contudo, se a natureza psicológica da pessoa é construída a partir do conjunto das relações sociais, transferidas para dentro, por meio de processos de significação do sujeito, observa-se que à medida que muda esse contexto esse sujeito também muda, daí porque a inserção no programa é ressignificada (Vygotsky, 1929/2000). A partir da

concretização da experiência como aprendiz, observa-se que, para alguns jovens a expectativa inicial de ser apenas contratado, de possuir um emprego fixo, é ressignificada, fazendo com que os jovens construam novas expectativas acerca de sua vida profissional, tais como a possibilidade de buscar um curso superior.

O Dendograma que trata da atividade do aprendiz na empresa (figura 5), traz a importância do outro nesse processo de aprendizagem. A esse respeito Vygotsky (1987) coloca que a composição humana e seu modo de ação possuem uma natureza social. E nesse movimento, ao converter-se em processo psíquico, permanece sendo quase social. Desse modo, para o autor o sujeito, mesmo que esteja a sós consigo mesmo, segue funcionando em comunhão. Tal perspectiva de Vigotski da atividade social se evidencia nas falas dos jovens acerca de suas atividades.

O jovem nunca está sozinho. E todo o contexto que o mesmo experiencia contribui para sua conformação enquanto bom trabalhador, de acordo com o significado social. Se anteriormente já havíamos pontuado que o ingresso no Programa traz consigo a necessidade de uma conformação aos padrões de bom comportamento colocados pela empresa e pelos cursos nas Instituições Formadoras; identificamos que processo semelhante ocorre quando o jovem inicia seu contrato. Em todas as Classes do Dendograma (figura 5), observa-se a emergência das relações sociais na atividade dos aprendizes. E conforme aborda Vigotski, o contexto, o histórico e a cultura formam o subjetivo, que contém elementos externos e internos.

Dizemos que as relações sociais contribuem para esse processos de aprendizagem do jovem, e, de modo mais específico destacam-se os funcionários da empresa, aos quais recorrem diante das lacunas dos cursos de formação, e os seus colegas aprendizes, que oferecem suporte tanto no exercício de suas funções, quanto nos cursos de formação, dadas as limitações que os jovens apontaram nesses cursos.

Vigotski (2007) afirma que o comportamento humano é constituído a partir da experiência histórica e da experiência social. Além disso, o autor destaca que uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, fazendo com que um processo interpessoal se transforme em um processo intrapessoal. Esse é o movimento do aprendizado pelo qual os aprendizes passam. Na ausência do conhecimento técnico, tendo em vista que os cursos só oferecem o básico, e muitas vezes com instrumentos e recursos ultrapassados em relação às tecnologias das empresas; e na não existência de treinamentos relativos às funções dos aprendizes, na maior parte das empresas, os jovens recorrem às suas relações sociais para dar conta das demandas impostas a eles.

Observa-se que os aprendizes perguntam, pedem a ajuda aos funcionários, estudam para complementar o conteúdo ministrado nos cursos, enfim, estão em processo de desenvolvimento e de aprendizado a todo momento, exatamente a partir das relações. Estas idéias são importantes para nossas reflexões porque corroboram com a concepção de Vigotski (2007), de que não existe um desenvolvimento natural, do qual a juventude é mera consequência. Além do mais chama atenção para a diversidade de juventudes, visto que são construídas pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo, que se constituem na e pela relação com seus contextos. O que identificamos quando se observa os diferentes sentidos atribuídos pelos jovens a suas funções em decorrência do contexto em que estavam inseridos, quer seja o administrativo, o industrial ou o bancário. Isso nos mostra que esse sentido da formação, da própria relação com o outro e das funções desenvolvidas não pode ser pensada de modo dissociado do lugar social que este sujeito ocupa.

Percebe-se a importância do outro uma vez que as funções e significados dos gestos e palavras só possuem valor porque são criados socialmente e oferecem um meio de se estabelecer as relações com as outras pessoas (Vygotski, 1987). Observa-se

também que, nas falas dos jovens a internalização de formas culturais de comportamento, isto é, padrões que os aprendizes devem seguir para se encaixar na empresa e realizarem seus trabalhos. Nesse sentido, apesar de os participantes relatam que as maiores dificuldades que tiveram enquanto aprendizes ocorreram no início do contrato, exatamente pelo fato de não terem o domínio dos comportamentos necessários ao exercício da função.

Posteriormente afirmam que através da observação e das relações com o coletivo de trabalhadores, conseguiram dar andamento ao trabalho. Vygotski (2004) destaca que esse processo de internalização envolve a reconstrução da atividade psicológica. Mediados pelos significados de inserção no trabalho, de que têm que aproveitar aquela oportunidade, de que o sucesso só depende deles mesmos (significados esses que não se constroem dissociados da própria realidade do mundo do trabalho e dos preceitos do neoliberalismo), e de que o bom desempenho é a chave para que sejam efetivados; os jovens interiorizam as regras e normas de comportamento e as ressignificam a partir de suas próprias realidades e históricos de vida.

Pudemos observar esse aspecto, por exemplo, através da interiorização da rotina do aprendiz. Sem questionar, sem reclamar, os jovens descrevem a correria, a sobrecarga e o excesso de atividade aos quais estão submetidos. Todos esses aspectos, no entanto, são justificáveis dada a recompensa final: a inserção no mercado de trabalho. Assim os jovens, a partir dessas relações intersubjetivas, constroem seus sentidos acerca do posicionamento no trabalho. Sentidos esses que nem sempre favorecem a autonomia desse jovem. Em muitos casos observados nas entrevistas, o significado que se coloca pela família, pelos gerentes, pelas Instituições Formadoras e pela Sociedade, do bom e passivo jovem como fórmula de sucesso é tão consensual, que contribui para uma produção de sentido relacionada à submissão e ao não a autonomia.

Na figura 6 observamos também esse processo de construção de novos sentidos a partir dos significados sociais. Evidencia-se esse movimento quando, por exemplo, os aprendizes afirmam que até serem aprendizes, não sabiam de nada. Ou seja, a partir do significado social de que o jovem precisa ser ensinado, moldado, o sujeito termina por reproduzir em seu discurso esse aspecto. Apesar de todo protagonismo, de toda atividade, de todo envolvimento e implicação com o trabalho, os jovens revelam que se sentem agraciados pelo favor. Ou seja, persiste o significado da política como um favor e não como a legitimação de um direito.

Vigotski (1934/ 2001) compreende que os significados são produções históricas e sociais, relativamente estáveis, e que, por serem compartilhados por vários sujeitos ou grupos sociais permitem a comunicação entre os homens. Na situação dos jovens, o significado conferido à juventude por Empresas e Instituições Formadoras, como uma etapa do desenvolvimento, naturalmente caracterizada pela rebeldia, indisciplina e curtição, e legitimado pelas próprias publicações acadêmicas por um bom tempo, contribui também para o posicionamento dos jovens diante da sua realidade.

Para eles, o significado principal do Programa Jovem Aprendiz é o da entrada no mercado de trabalho, e não a formação, o desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas. O jovem se sente incapaz, porque é novo e não tem experiência. E, conseqüentemente, insere-se em um contexto em que não há espaço para o seu desenvolvimento potencial. Através de suas falas, observamos que o sentido que os jovens conferem à sua atividade é o de auxiliar, de 'faz tudo', ocupando um não lugar dentro da empresa. Seguindo essa mesma linha, as ementas dos cursos de formação, a partir da pesquisa documental, levam-nos a refletir que esses espaços de formação focalizam por um lado, os aspectos comportamentais e assuntos de adolescência; e em um outro extremo, questões puramente técnicas. Deixando-se pouco ou nenhum espaço para a discussão sobre o jovem como sujeito de direitos.

Outro aspecto é que mais uma vez se desloca ao jovem a responsabilidade pelo seu êxito na empresa como um bom trabalhador. Mas com essa atitude, não se busca o desenvolvimento do jovem. Sob o argumento do esforço próprio, do *empowerment*, as empresas conseguem fazer com que esses jovens se envolvam cada vez mais, dentro dos limites do que se espera de um aprendiz. Nesse sentido, os jovens apontam que o curso de formação não garante o aprendizado e não dá o suporte total para a atividade na empresa, contudo, a culpa de não haver o aprendizado é tomada para si mesmos.

No Dendograma que se refere às possíveis aplicações dos cursos na prática dos jovens na empresa (figura 7), um primeiro elemento que sobrevém é que, as três Classes obtidas através da análise, caracterizam-se pelas diferentes inserções dos jovens em cada um dos espaços nos quais eram aprendizes. Isto é, cada um dos participantes, a partir desses contextos que ocuparam (empresa e curso de formação), construíram novos sentidos a respeito da aplicabilidade dos cursos.

Esses diferentes sentidos acerca da realidade corroboram com Vygotski (2009), na medida em que o mesmo afirma que diferentes contextos possibilitam a construção de diferentes sentidos, tendo em vista que o sentido constitui-se na dinâmica dialógica, modificando-se de acordo com as situações e com as pessoas que o atribuem. Por isso, em dados momento das análises, nas figuras 5 e 7, observa-se sentidos específicos a partir dos diferentes contextos que os jovens ocupam, sobre os cursos e as atividades desenvolvidas. Conseqüentemente, esses sentidos específicos contribuem para que se construam novos significados sobre a aprendizagem nesses grupos específicos, justamente, porque o sentido é construído a partir dessa relação dialética entre o jovem e o contexto no qual ele se insere e alimenta os significados, na medida em que o sujeito não é passivo diante da realidade.

Para os jovens, o significado da formação restringe-se ao curso realizado fora da empresa. O que reflete a concepção de que formação é a aula, de que a empresa não é

espaço de formação, mas sim de trabalho. E o significado do curso refere-se muito mais à questão comportamental, ao como ser um bom colega de trabalho, cumprir os horários, lidar com os clientes, ter uma vida disciplinada e até mesmo, segundo uma das jovens, ser ensinada a “fazer aquilo que não é sua obrigação”; do que ao ofício, ao trabalho em si, ao desenvolvimento do jovem por meio desse trabalho.

Barros et al. (2009) complementam que se o sentido é concebido como um contencimento semântico particular, constituído através de relações sociais e históricas, e culturalmente situado, o significado é uma dessas zonas do sentido, isto é, a dimensão da produção histórica estável. Nesse sentido, o contexto e as relações sociais oportunizam a apropriação pelo sujeito desses significados sociais, que nesse caso apresentam duas zonas de sentido: uma delas voltada para a vida; e a outra zona para a prática profissional.

Para a vida, os jovens interiorizam o papel do bom trabalhador, que transcende o espaço da empresa. Este compreende o sentimento de gratidão por ter sido escolhido para o Programa, o aprendizado de como conciliar várias atribuições, de enfrentar as rotinas como trabalhador e dividir seu tempo, a vontade de seguir uma carreira, a entrada no mercado de trabalho, o desenvolvimento pessoal e profissional e a questão salarial. Para a prática profissional, eles relatam a experiência profissional, o aprendizado de um ofício, e a vontade de seguir uma carreira relacionada ao que se fazia como aprendiz.

O que esses dados revelam é que esses significados da formação para jovens (para a vida e para a prática) representam efetivamente “produções históricas”, tendo em vista que ao longo da história do Brasil a formação de jovens pobres tem sido tratada como disciplinadora ou como produção de força de trabalho dócil e disciplinada (Macedo, 2006; Pillotti & Rizini, 1995; Rizzini & Pilotti 2009).

Nesse contexto, os jovens internalizam o significado social do esforço próprio, de que só vencem os melhores, e assim, se ele não conseguir, se não for efetivado, a culpa é dele. O que também se constitui como a reprodução de um significado histórico acerca das Políticas Públicas. A maneira como as Políticas vêm sendo construídas e implementadas no país, trazendo uma atuação superficial e com data marcada para terminar, colocam o papel do Estado como de assistência àqueles que, “coitados”, não conseguiram vencer. O que converge com o significado compartilhado pelos jovens do Programa como um favor imerecido. Por isso internalizam a rotina do aprendiz, não questionam a superficialidade dos cursos, a falta de articulação com a prática e não reclamam. Porque aquela oportunidade traz para o jovem a possibilidade de mudança de vida.

Esses aspectos acima destacados fazem parte dos significados construídos pela sociedade e dentro de uma lógica do capital, onde a formação do jovem para o trabalho tem como fim a formação do bom trabalhador, do técnico, impondo estratégias de controle aos jovens ditos “vulneráveis, rebeldes e violentos”. A questão das Políticas explica sobre a configuração e as metas do Programa, mais preocupado em quantos jovens está inserindo, do que com o pós Programa, com o desenvolvimento desses jovens e a conquista da cidadania. Além do mais, os dados apontam que toda a Política termina servindo às demandas da empresa, desde a forma da seleção, os critérios de comportamento e bom rendimento acadêmico exigidos aos aprendizes, e as atividades que os aprendizes fazem dentro da empresa.

Os significados dessa formação trazem historicamente a concepção da Educação Profissional subordinada ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda e predatório; que repercute diretamente no modo como educação profissional vem sendo oferecida, vinculada a uma perspectiva de adestramento e acomodação. Tais significados estão presentes na

cultura, e fazem parte das experiências desses jovens, nas relações sociais que travam, e na constituição de sua subjetividade. Eles se constituem acreditando, valorizando e interiorizando esses elementos.

No Dendograma (figura 8) que se refere à inserção profissional, observamos que os significados construídos acerca da participação no Programa como garantia de alcance de um emprego efetivo se mantêm, mesmo diante de um contexto não tão favorável. Identificamos que a maioria dos jovens egressos se encontra ou sem trabalho ou ocupando funções temporárias e terceirizadas. Os jovens acreditam a sua participação no programa se constitui como um diferencial nos processos seletivos aos quais se submeteu ou se submeterá a partir de então.

A justificativa construída diante da não inserção é, mais uma vez, voltada à auto-responsabilização. “Se você souber aproveitar também, porque é questão de aproveitamento (...)”. Essas são as palavras do jovem, a internalização do significado de que o sucesso só depende dele mesmo. O que nos leva a refletir sobre que sujeito é esse que se constitui a partir dessa experiência?

Aos jovens aprendizes, o programa parece ser a certeza de que, ao concluir aquele período, a efetivação na própria empresa ou em outra é garantida, todavia, o que se identifica com os dados obtidos é que as ações voltadas ao acompanhamento do jovem egresso e auxílio nessa difícil tarefa que é conseguir uma posição no mercado de trabalho formal, tanto por parte das instituições formadoras, quanto por parte do Estado, ainda são muito incipientes. Tal situação pode ser decorrente da própria Lei, que apesar de colocar como um dos objetivos da política a inserção do jovem no mercado de trabalho, centra seus esforços na contratação do aprendiz pela empresa, mas não regulamenta o acompanhamento desse aprendiz após a conclusão o programa.

Para Vygotski (2007), o trabalho possui uma importância significativa enquanto constituinte do sujeito e da sua subjetividade. Desse modo, pudemos observar que

aqueles jovens, a despeito das estratégias de controle e disciplinamento das empresas e dos cursos, conseguem se desenvolver a partir da experiência de trabalho, das relações engendradas, das trocas estabelecidas, e até mesmo das contradições e dificuldades, que o mobilizam no processo de superação. Assim como o autor nos coloca, o sujeito é visto como produtor de cultura, e não como passivo ante os acontecimentos externos. O jovem não cruza os braços diante da realidade e dos significados que se lhe impõem. Ele se apropria, ressignifica, em um processo ativo de constituição de sua subjetividade.

Vygotski (1929/ 2000) fala de um sujeito que, mesmo a sós, permanece sendo influenciado e influenciando, sendo transformado e transformando. Ou seja, mesmo após o término do contrato como aprendiz, essa experiência ainda permanece viva, assim como os significados construídos durante esse período. Seu anseio em se inserir no mercado, a gratidão pela oportunidade que lhe fora concedida, e a postura de que para conseguir ele só precisa se esforçar, tendo em vista que só os melhores conseguem.

Observamos esses elementos nas falas dos jovens, quando eles, ao relatarem o porquê de terem sido ou não contratados, afirmavam que poderiam ter feito melhor, e que talvez não tenham se envolvido tanto quanto deveriam. Molon (2000) afirma que a experiência social, para Vigotski, extrapola as interações sociais. Nesse movimento, o sujeito se apropria da experiência dos outros sujeitos não somente em condições de interação imediatas mas, também, por meio de intersubjetividades anônimas.

Outro aspecto identificado nos dados se refere a esse processo de ressignificação das expectativas de futuro dos jovens a partir da experiência como aprendiz. Alguns participantes relataram que as condições de trabalho e as funções desempenhadas durante o contrato, o impulsionaram a buscar outras possibilidades de vida. Ao contrário do desejo inicial que era apenas o de ter carteira assinada, a maioria, ao concluir o Programa, foi em busca de entrar na universidade, ansiando um futuro melhor.

Um caso em particular, de um aprendiz do comércio, revela esse processo de construção de sentidos, de que os significados simplesmente não se impõem ao sujeito. O significado social era de que aquele jovem terminasse o ensino médio, fizesse um curso técnico e se inserisse no mercado de trabalho. Contudo, o jovem relata em sua fala (transcrita a seguir), que o contexto, as atividades e as relações desenvolvidas no trabalho, resultaram em uma ressignificação.

(...) porque você começa a se comportar de outra maneira, você já começa a ver as coisas de outra maneira, você já fica mais, mais ligado no que realmente tá acontecendo no mercado de trabalho e assim pra mim principalmente porque mudou a minha maneira de pensar. Quando eu vi aquilo ali eu comecei a pensar (...). Mas per aí será que se eu buscasse mais a parte de estudo eu não conseguiria chegar num lugar mais alto... entendeu? E foi isso que eu resolvi buscar. Pra mim basicamente foi isso. Foi uma experiência muito lucrativa pra mim porque abriu meu campo de visão, deu vontade de fazer outras coisas que eu já não buscava mais. Porque assim, isso já é meio cultural já. Normalmente os pais da gente pensam o seguinte, terminou o Ensino Médio, completou os dezoito anos, faz um curso técnico aí se quiser, mas já entra no mercado de trabalho. Eu comecei a ver que o caminho não era esse.

O que converge com o que Molon (2000) concebe ao falar que esse processo de conversão do interpsicológico em intrapsicológico, pressupõe o processo de superação e de mediação. Assim, não se resume à internalização de algo de fora para dentro, mas na conversão de algo nascido no social que se torna constituinte do sujeito permanecendo “quase social” e continua constituindo o social pelo sujeito.

Por isso, não podemos chegar aqui à conclusão de que o Programa Jovem Aprendiz é maléfico ou benéfico ao jovem. Não se pode analisar esse cenário de modo

puramente causalista. Essa experiência com certeza se coloca no processo de constituição da subjetividade desse sujeito. O jovem aqui tratado está imerso em um tipo de sociedade, cultura e significado a ela pertinente, profundamente atrelada ao ideário do mercado e do Capital. Nesse sentido, as relações diretas e indiretas, os significados sociais, o contexto em que se inserem enquanto aprendiz, os cursos de formação, a própria família e seu histórico pessoal de vida vão fazer com que eles se apropriem de formas diferentes dessa experiência.

Entretanto, não podemos nos calar diante de aspectos da configuração e implementação da Política que vão de encontro à própria Lei que o regulamenta. Observamos que esses significados socialmente partilhados do jovem como potencial marginal e do trabalho como antídoto à marginalidade, fazem com que os cursos e as empresas estejam focadas na produção de bons trabalhadores, submissos às leis do mercado e aos regulamentos sociais; em contraponto ao que está disposto na lei, de que o Programa deve contribuir para a formação e o desenvolvimento das potencialidades desse jovem. O problema é que a própria formação também é significada histórica e culturalmente, de modo a legitimar esse princípio do bom trabalhador e de disciplinar esse jovem pobre.

Cabe também destacar aqui o papel desempenhado ao longo da história pela Ciência, em especial algumas vertentes da Psicologia, legitimando, através de seus estudos, a perspectiva de juventude como etapa natural do desenvolvimento, segmento da população que precisa ser controlada, dados os potenciais riscos que podem trazer à ordem social. Inclusive, o significado de juventude e de Políticas observado na análise dos artigos científicos do Scielo, articula-se com os significados trazidos pelos jovens.

Identificamos que os artigos de Psicologia trazem muito mais a análise dos programas de incentivo à formação e inserção no mercado, tomando-os do ponto de vista do que esses programas podem trazer ao sujeito em termos de desenvolvimento

psíquico ou fisiológicos, das oportunidades que são concedidas aos jovens pobres, bem como da angústia que o desemprego pode causar ao jovem. Ou seja, adotam, de maneira geral, um significado restrito de juventude, atrelado à passagem, ciclo de vida e maturação; e ainda refletem sobre a relação juventude – trabalho – desemprego a partir de uma ótica individualista, concedendo-a sob o enfoque da dimensão subjetiva tradicional, intrapsíquica, sem questionar o contexto no qual estão engendradas essas relações. O que se justifica quando vemos que os artigos ainda partem do pressuposto de uma juventude pobre, carente e vulnerável, que, ao contrário da juventude de classe média (que possui uma moratória social para uma inserção tardia no mercado de trabalho), precisa adentrar ao mercado o mais cedo possível, para que possa se proteger de todos esses riscos aos quais está submetido.

CAPÍTULO 7

Significados e Sentidos da formação e inserção para gerentes

7.1. Caracterização dos gerentes e das empresas participantes

Participaram da pesquisa 10 gerentes de empresas vinculadas ao Programa Jovem Aprendiz, que foram selecionados para participarem por serem os responsáveis pelo acompanhamento e execução do programa em suas empresas. Destes, 6 eram homens; 7 eram casados e 3 solteiros. As suas idades variaram de 18 a 44 anos, com $M=34,2$ anos. Em relação à raça, 2 se definiram como brancos, 3 como pardos, 4 como morenos e 1 como negro. Metade deles possuía nível superior de escolaridade, 1 havia concluído o ensino médio, 1 estava cursando o superior e 3 declararam ter pós graduação.

No que tange às áreas de trabalho, a maioria (6) trabalhavam no setor de Recursos Humanos, também chamado por alguns como Departamento de Pessoal ou Setor de recrutamento e treinamento. Dos demais, 2 eram de setores operacional administrativo; 1 era do setor de produção; e 1 era de setor técnico e de manutenção. O período de trabalho na empresa variou de 2 a 31 anos, sendo que a maioria (8) estava concentrada no período de 2 a 11 anos. Com relação ao tempo de exercício daquela função especificamente, as respostas variaram de 6 meses a 15 anos, ressaltando-se que a maioria (7) ocupava a função atual entre 2 e 10 anos, destacando-se um participante que estava há 6 meses na função e no outro extremo, outro que estava há 15 anos naquele cargo.

Em se falando das empresas, 4 foram classificadas como sendo do ramo de Comércio e Varejo; 2 como Industrialização de alimentos; 2 fazem parte do setor de comunicação; 1 é do setor bancário e 1 é do setor de transportes. Quanto ao porte das empresas, identificado a partir das quantidades de funcionários, a maioria (7) é de grande porte; 2 são de porte médio e 1 é de pequeno porte.

No que se refere ao tempo de ingresso das empresas no Programa Jovem Aprendiz, os períodos variaram de 5 meses a 9 anos, com $M=3,5$ anos. Sobre esse processo de ingresso, 9 gerentes afirmaram que o que levou a empresa a aderir à política pública foi a determinação legal, a partir de uma notificação da SRTE/PB; e só 1 mencionou como motivo os benefícios de se trabalhar com jovens. Porém, essa exceção pode ser decorrente do pouco tempo que o participante estava na função, e o não conhecimento desse processo, tendo em vista que, quando perguntada sobre há quanto tempo a empresa havia aderido ao Programa, a mesma afirmou que não sabia informar.

A determinação legal trazidas pelos gerentes refere-se ao Decreto 5.598/05, que regulamenta os parâmetros para contratação de aprendizes. Em seu artigo 9º, afirma que os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem. Excetuando-se apenas as microempresas e as empresas de pequeno porte; e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional.

As instituições formadoras com as quais as empresas tinham convênio foram: CIEE (2 empresas), SENAI (2), SENAT (1), SENAC (2). No entanto, a empresa que possuía contrato com o SENAT, também possuía aprendizes que faziam a formação no SENAI, tendo em vista que a primeira apenas oferece os cursos específicos à área de transporte, e a segunda supre a necessidade de formação dos aprendizes do setor administrativo e de mecânica.

Os gerentes também se referiram à contratação ou não dos aprendizes egressos, sendo que 7 responderam positivamente e 3 responderam negativamente. O que não significa que eles contratam todos os aprendizes que concluem o programa, mas sim uma parcela desses. Como justificativa, 3 apontaram que haviam contratado em virtude do comportamento e responsabilidade demonstrados durante o período como aprendiz; 2 admitiram que contratam ou contratariam aprendizes egressos para lhes conceder uma

oportunidade a mais de aprendizado; e 4 ressaltaram como motivos a experiência adquirida, por ter sido aprendiz. Apenas 1 gerente destacou que nunca contratou aprendizes e não contrataria por achar que eles não estão preparados e porque apresentam dificuldades no comprometimento.

A partir dos objetivos estabelecidos para esta Tese, que contemplam a análise do significado da formação e inserção dos aprendizes egressos no mercado de trabalho para jovens e gerentes, as entrevistas dos gerentes foram agrupadas em dois blocos diferentes para serem analisados pelo ALCESTE, conforme descrito no método. Como resultados da análise, emergiram dois eixos temáticos que se subdividiram em Classes conforme a figura 9.

Figura 9 - Conjuntos de temas e Classes obtidos por meio da CHD do ALCESTE para gerentes

Temas	Classes
Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz nas Empresas	<i>Iniciação da empresa no programa</i>
	<i>Processo de seleção do aprendiz</i>
	<i>Contribuições dos aprendizes para a empresa</i>
	<i>Adesão ao Programa</i>
	<i>Lugares destinados aos aprendizes nas empresas</i>
Avaliação do Programa pelos gerentes	<i>Contribuições do Programa aos Jovens</i>
	<i>Dificuldades no Desenvolvimento do Programa</i>
	<i>Concepções de Formação</i>

7.2. Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz nas Empresas

A partir da análise do *corpus* o *software* reconheceu 10 UCIs, que foram subdivididas em 231 UCEs, sendo o valor mínimo de 29 ocorrências considerado para que se definisse uma UCE, e a média de 15,14 radicais analisáveis por UCE. O número total de ocorrências de palavras foi de 9.832, sendo que destas, 1.739 eram diferentes. As palavras apareceram em média 6 vezes cada uma, sendo que o máximo que uma palavra emergiu foi 431 vezes. Após a redução das palavras às suas raízes lexicais,

foram obtidos 267 radicais. O vocabulário constituído pelas falas dos gerentes alcançou um percentual de 97,35% de riqueza.

A CHD subdividiu o *corpus* em 5 Classes estáveis, representando um aproveitamento de 46% das UCEs. Inicialmente o programa originou uma subdivisão, em que se destaca por um lado a Classe 4 e por outro as Classes 1, 2, 5 e 3. Essas últimas foram relacionadas entre si, a começar das Classes 1 e 2. A primeira Classe - “*Iniciação da empresa no programa*” – abrangeu 17 UCEs, com 22 radicais de palavras, representando 16% do total. Já a Classe 2, nomeada como “*Processo de seleção do aprendiz*”, totalizou 14% das UCEs, o que significa 15 unidades de contexto elementares e 25 radicais de palavras.

Essas duas Classes (1 e 2) em conjunto se relacionam à Classe 5, chamada de “*Contribuições dos Aprendizes para a empresa*”, o que pode ser observado, através da figura 10. Essa Classe agrupou 34 UCEs e 30 radicais analisáveis, o que correspondeu a 31% do total. As Classes 1 e 2, associadas à 5, constituem-se uma subdivisão em relação à 3. Definida como “*Adesão ao Programa*”, a Classe 3 possui 15 UCEs e 29 radicais, somando 14% do total as UCEs analisáveis no *corpus*. Já a Classe 4, em situada em oposição às demais, foi denominada “*O fazer dos aprendizes na empresa*”, e possui 27 UCEs, com 30 radicais de palavras analisáveis, que somam 25% do total.

Desse modo, como se pode identificar no Dendograma (figura 10), a subdivisão entre a Classe 4 e as demais pode ser nomeada de Processo de aprendizagem nas Empresas, sendo que, de um lado a Classe 4 representa o posicionamento da empresa em relação às atividades dos aprendizes, bem como os lugares que estes ocupam em termos de funções; e de outro, as Classes 1, 2, 5 e 3 representam as concepções e modos de proceder no funcionamento interno do programa, o que contempla a adesão e iniciação no programa; as concepções sobre juventude, que repercutem nos critérios de seleção dos aprendizes; e a avaliação da contribuição dos aprendizes para as empresas.

Também através do *Dendograma*, pode-se observar que a Classe 3, se associa com as demais, tendo em vista que se refere aos motivos que fizeram com que a empresa aderisse ao programa. A partir de então, pensando-se na iniciação da empresa no programa e no começo dos trabalhos com aprendizes, emerge a dimensão das contribuições desses aprendizes para o funcionamento da empresa (Classe 5), que é seguida pelas Classes 1 e 2. Estas se aproximam devido à sua complementariedade, porque uma se refere à entrada da empresa no programa, relatando inclusive as dificuldades em lidar com as especificidades do mesmo, e a 2 diz respeito, a partir dessa entrada no programa, quais os critérios que os gerentes passaram a adotar, nas empresas, para receber os aprendizes.

A Classe 1, *Iniciação da Empresa no Programa*, remete às questões relatadas pelos gerentes quando da implementação do Programa em suas empresas. Ela agrupou palavras que variaram de um valor de $\chi^2 = 26$ (programa) até $\chi^2 = 4$ (trabalh+). As variáveis critério que contribuíram significativamente para a composição desta Classe foram tempapr_5 (empresas que possuem o programa há mais de 7 anos); e setor_2 (comércio). Outras palavras presentes na Classe que auxiliam na compreensão da mesma são: período; começ+ (comece, comecinho, começou); ano; acompanh+ (acompanhamento) e quantidade.

A Classe 2, *Processo de seleção do aprendiz*, refere-se ao procedimentos e critérios adotados na empresa para a escolha dos aprendizes. Esta Classe foi composta majoritariamente por empresas que estão no programa há mais de 7 anos (tempapr_5), com vínculo com o Sistema S para os cursos de formação (form_2), e cujos gerentes ocupam a função de responsáveis pela Gestão de Pessoas. As palavras que compõem a Classe abrangem o intervalo entre $\chi^2 = 46$ (jovem) e $\chi^2 = 4$ (sab+). Outras palavras significativas são form+ (forma, formação, formado); problema; nível e entrevista.

A Classe 5, que se refere às *Contribuições dos aprendizes para as empresas*, é composta por gerentes de empresas do setor de transporte (setor_3), que estão no programa por um período entre mais de 5 e 7 anos (tempapr_4) e que fazem a formação no sistema S (form_2). Algumas das palavras que compõem esta Classe são questão ($\chi^2=14$), quer ($\chi^2=12$), empregad+ ($\chi^2=10$), exig+ ($\chi^2=8$), contribui ($\chi^2=7$) e aprend+ ($\chi^2=4$).

A Classe 3, *Adesão ao programa*, é composta significativamente pelas falas de gerentes de empresas do setor bancário (setor_1), com tempo de aprendizagem entre 3 e 5 anos (tempapr_3) e que contrataram aprendizes egressos em razão de seu comportamento e responsabilidade (pqcontr_1). Nela, estão agrupadas as palavras entre $\chi^2=26$ (mand+) e $\chi^2=4$ (empresa). Outras palavras de destaque para a análise da Classe são cumpr+ (cumpre, cumprir); encaminh+ (encaminha, encaminhamos, encaminhava, encaminhou); cadidat+ (candidato, candidatos); ministério_do_trabalho; vagas; convers+ (conversar, converso, conversou); legislação e motiv+ (motivação).

A Classe 4 refere-se justamente aos *lugares destinados aos aprendizes nas empresas* e foi composta significativamente por empresas que possuem convênio com Instituições Filantrópicas para os cursos de formação (form_1), de pequeno porte (porte_1) e que já contrataram aprendizes egressos devido ao comportamento e responsabilidade demonstrados durante o contrato (pqcontr_1). As palavras que compõem esta Classe variaram de $\chi^2=26$ (auxili+) a $\chi^2=4$ (funcionar+). Outras palavras que ilustram as funções dos aprendizes nas empresas são administra+ (administrativa, administrativas, administrativo); vend+ (vendas, venda, vender, vendo); logistic+ (logística, logísticos); e ajud+ (ajuda, ajudar).

Classe 1 17 uce 16%			Classe 2 15 uce 14%			Classe 5 34 uce 31%			Classe 3 15 uce 14%			Classe 4 27 uce 25%		
<i>Iniciação da empresa no programa</i>			<i>Processo de seleção do aprendiz</i>			<i>Contribuições dos aprendizes para a empresa</i>			<i>Adesão ao Programa</i>			<i>Lugares destinados aos aprendizes na empresa</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	F	<i>Palavra</i>	χ^2	F	<i>Palavra</i>	χ^2	F	<i>Palavra</i>	χ^2	F	<i>Palavra</i>	χ^2	F
programa	26	13	jovem	46	9	questão	14	10	manda	26	7	auxiliar	26	11
período	22	4	formação	26	6	quer	12	13	cumprir	19	4	area	21	11
jovem_aprendiz	22	6	tiver	19	3	vê	11	6	unidade	19	3	administra	18	10
começou	14	7	problema	19	4	diz	10	11	encaminham	19	4	vendas	16	7
ano	13	9	posso	13	5	empregad	10	6	candidato	19	4	atividade	15	11
existe	8	5	pediu	12	5	men	8	6	feita	15	4	logistica	12	4
acompanhamento	8	3	num	7	2	exig	8	5	ministério_do_trabalho	9	6	ajuda	9	5
sair	6	2	tento	7	2	curso	8	6	jovens	8	4	função	9	6
final	6	2	ano	6	5	dp	7	3	vaga	7	2	arquivo	9	3
projeto	6	3	teve	5	3	fic	7	14	veio	7	2	agencias	9	4
quantidade	6	2	nível	5	2	termin	7	3	procura	7	2	produção	9	4
tenho	5	4	entrevista	5	4	contribui	7	3	conversar	7	3	manutenção	9	5
acho	4	7	sabe	4	3	operacional	7	3	legislação	7	5	loja	8	6
melhor	4	2	sujeito_9	28	11	departament	7	3	conhecimento	7	3	serviço	8	4
trabalha	4	9	tempapr_5	11	11	med	6	4	fiz	5	2	parte	6	18
tempapr_5	20	14	form_2	6	13	setor	6	5	vejo	5	2	organizar	6	3
sujeito_2	13	7	funç_1	6	15	cobrador	6	5	indicou	5	3	administração	6	3
setor_2	6	14				dia	4	4	motivação	5	3	comercial	6	7
sujeito_9	5	7				tir	4	4	conosco	5	2	relatorio	6	3
						inici	4	4	entrevista	5	3	funcionario	4	11
						mostr	4	3	passar	4	4	form_1	8	18
						aprend	4	3	empresa	4	10	sujeito_5	6	4
												porte_1	6	4
						sujeito_6	33	16	sujeito_1	13	7	pqcontr_1	4	13
						setor_3	33	16	setor_1	13	7			
						tempapr_4	33	16	tempapr_3	13	7			
						form_2	8	26	pqcontr_1	6	9			

Figura 10 - Dendrograma – Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz nas Empresas

Sobre a *Iniciação da Empresa no Programa* (Classe 1), observa-se através das palavras descritas no Dendograma (figura 10), que, no início do programa, quando da implementação do mesmo, não havia um acompanhamento efetivo do Ministério do Trabalho quanto à quantidade de aprendizes nas empresas. Isso pode ser explicado pelo fato de que as entrevistas que contribuíram para esta Classe foram de empresas que já possuem o programa há mais de 7 anos, quando as ações de fiscalização e acompanhamento por parte da Superintendência do Trabalho ainda eram muito incipientes devido ao pouco tempo da Lei. Nesse sentido, a inserção no mesmo era feita com o intuito de beneficiar os filhos dos funcionários, como se vê na fala abaixo.

(...) foi que (começou), o objetivo era abrir portas especialmente para os (filhos) (dos) funcionários e (desde) (dessa) época (já) (tenho) dados que iniciou (esse) (programa) na empresa (UCE nº 32).

De acordo com Silva (2006), o empreendimento das ações por parte da fiscalização do Ministério do Trabalho, no intuito de ampliar o número de cursos de aprendizagem no país e conseqüentemente aumentar o número de jovens contratados na modalidade de aprendizagem só ganharam força e expressividade a partir do ano 2000, com as alterações ocorridas na legislação por meio da Lei nº 10.097. Nesse processo de reformulações do programa, as ações de fiscalização se intensificaram e por isso, as empresas tiveram que se adequar em termos de quantidade de aprendizes a serem contratados. Como afirma um dos gerentes:

(...) (agora) que (eu) (falo), (desde) (ano) passado, que retomou e colocou um foco (maior) (eu) diria (UCE nº 34).

A necessidade de cumprir as quotas de aprendizes estabelecidas de acordo com o número total de funcionários é um dos elementos destacados pelos participantes como

sendo difícil nesse processo de implantação do programa, tendo em vista que muitas vezes as instituições formadoras não possuem aprendizes disponíveis para atender as demandas das empresas.

(...) (eu) soube que (durante) o (período) (houve) uma busca, (mas) não havia disponibilidade de um número suficiente. (Eu) lembro que (no) (comecinho) aconteceu isso, (tanto) que (esse) prazo foi estabelecido (justamente) porque o XXX¹⁸ não tinha a demanda que podia (atender) (UCE nº 37).

Esse aspecto da não suficiência de vagas nos cursos de formação para suprir a necessidade de contratação de aprendizes nas empresas fora destacado anteriormente nas análises da pesquisa documental, onde se observou que uma das dificuldades para se alcançar o potencial de contratação de aprendizes estabelecido pelo MTE é que as vagas potencialmente existentes nas empresas não correspondem às vagas oferecidas pelas instituições formadoras. Mesmo o cadastramento de novas instituições formadoras, tais como as ONGs e instituições filantrópicas, não resultou ainda em um aumento significativo no número de vagas de formação.

Outros elementos de destaque pelos gerentes que têm dificultado esse processo de implementação do programa são o tempo de duração do contrato de aprendizagem, que segundo eles é curto para uma completa apreensão das atividades do aprendiz. Como destaca um dos gerentes a seguir.

(...) (então) assim, (eu) sinto uma lacuna (no) (programa), (esse) (curto) (período), faz (com que) realmente na hora em que o (programa) (comece) a engrenar, o aprendiz (comece) a (já) estar conseguindo uma certa familiaridade e ritmo, aquilo ali é quebrado (UCE nº 62).

¹⁸ A sigla da Instituição Formadora foi substituída por XXX, de modo a preservar a identidade da mesma.

Além disso, destaca-se a questão da desistência na continuidade no programa por parte do aprendiz, que, dependendo do período em que ele sair, não pode ser substituído, pela falta de novas turmas para se matricular um novo aprendiz. Como se vê na seguinte fala:

(...) (mas) se ele (sair) por (exemplo), em março, (eu) não (tenho) (como) colocar um de novo (no) XXX, (então) (eu), enquanto empresa fico (com) a defasagem (com) (menos) um (jovem aprendiz) (UCE nº 189).

Esses dados demonstram que, nesse processo de iniciação da empresa no Programa Jovem Aprendiz, os obstáculos ao seu desenvolvimento estão diretamente relacionados à defasagem de vagas nos cursos de formação. Por um lado, as instituições não atendem à demanda de vagas em potencial, o que resulta em uma diminuição do ritmo de inclusão de jovens nas empresas, tendo em vista que a própria SRTE/PB não tem como autuar uma empresa a incluir os jovens se não há espaços para a formação simultânea do mesmo. Em consequência, as instituições formadoras terminam oferecendo cursos mais curtos, o que faz com que os aprendizes fiquem menos tempo nas empresas, resultando em uma rotatividade muito grande, o que se torna ruim para a empresa e para o aprendiz.

Outro aspecto se refere ainda à contratação dos aprendizes egressos. Devido às metas que têm de contratos de aprendizagem, a contratação dos aprendizes egressos fica em segundo plano. Um dos gerentes destaca:

não dá pra efetivar (todo) (ano) todos os que participam, (mas) os (melhores) (UCE nº 211).

Essa é uma das justificativas trazidas pelos gerentes para a não contratação dos aprendizes egressos. Interessante que quase todos os gerentes destacaram ou que já

contrataram aprendizes egressos ou que contratariam, contudo, dos aprendizes egressos entrevistados apenas uma jovem havia sido contratada na própria agência bancária em que fora aprendiz, mas ainda assim como terceirizada. Pode-se identificar aqui uma lacuna no desenvolvimento do programa, tendo em vista que o mesmo surge para promover formação e inserção do jovem no mercado de trabalho, contudo, uma grande parcela desses termina por não se efetivar nas empresas onde eram aprendizes. Segundo o DIEESE (2007) para o MTE, a qualificação social e profissional é aquela ação de educação profissional (formação inicial e continuada) de caráter includente e não compensatório, que contribui fortemente para a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho.

Com relação ao *Processo de seleção do aprendiz* (Classe 2), foi possível identificar através das palavras destacadas no Dendograma (figura 10), e das falas dos gerentes, que o principal instrumento utilizado para a seleção dos aprendizes é a entrevista. Pelo que se pode observar, também a partir das falas dos jovens egressos, cabe às instituições formadoras aplicarem os testes de seleção, e encaminharem os jovens com maiores notas e níveis de desempenho na escola e na Instituição Formadora, já previamente selecionados, às empresas. Cabe aos gerentes conversarem com os candidatos para verificarem seu nível social, seu desempenho e seu comportamento, o que demonstra que a preocupação dos gerentes está em torno de selecionar um jovem que não traga problemas para a empresa.

Quanto ao nível social, destaca-se a importância que o jovem selecionado seja o que “não tem tantas oportunidades de passar num bom vestibular” (UCE nº 180). Inclusive destacando que, preferem aqueles que não têm tantas perspectivas, pois assim, não terão tanta facilidade em abandonar o programa antes do término. Observa-se que o interesse implícito na UCE não é de oferecer uma boa oportunidade àquele que não teria tantas facilidades em se inserir no mercado; mas sim, conseguir um jovem que não

tenha tantas perspectivas para que não abandone o programa antes do término, e que não questione, não se oponha e se dedique inteiramente à empresa. Os gerentes acreditam que esses jovens que não têm perspectiva de futuro ou de outras oportunidades, enquadram-se melhor no perfil desejado pela empresa.

Outro aspecto que sobressaiu nesta Classe foi a questão da idade. Algumas empresas preferem jovens que possam ser formados, ressaltando aqui não a dimensão do aprendizado, mas sim a adequação do jovem à empresa. Essas empresas preferem “(...) jovens que sejam jovens” (UCE nº 180), enquanto outras preferem jovens mais velhos, que possam ser contratados ao término do contrato de aprendizagem. Como vantagem destacada em selecionar jovens novos, está o fato de não ter vícios de outras empresas, como aponta a fala a seguir:

(...) até (pra) começar a (formação) sem (não) ter e (não) vir com vícios de outras empresas. O banco (tenta) inserir essa (formação), essa no (jovem) de hoje (UCE nº 19).

Em contrapartida, as que preferem os mais velhos apontam o nível de responsabilidade, os problemas de comportamento e o fato do trabalho ser perigoso, nesse último caso, especificamente a função de aprendiz de cobrador. Desse modo, identifica-se através dos dados que a seleção do aprendiz é atravessada pelos sentidos e significados de juventude para os gerentes, que acreditam que jovens mais velhos são mais responsáveis, e possivelmente apresentarão menos problemas de comportamento; contudo, os mais novos são mais fáceis de controlar, levando-se em consideração a falta de experiência e a ‘inocência’. Como destaca um dos gerentes:

(...) (porque) às (vezes) o (jovem) (não) (faz) (nem) por maldade, mas (ele) (não) entende o compromisso (em) (estar) informando algo correto, se (ele) está

errando, né. Mas (assim), eu (nunca) (tive) grandes (problemas) (não), (sabe) (UCE nº 201).

A UCE destacada acima, nos coloca um paradoxo. Apesar da afirmação de que não teve grandes problemas com os aprendizes, a noção de irresponsabilidade parece se colocar como inerente ao jovem, destacando-se daí a necessidade em se proceder a uma seleção atenciosa ao perfil e comportamento do jovem e discipliná-lo. Mas mesmo assim, é necessário que se tenha cuidado em não colocá-lo na empresa em funções de alta responsabilidade.

A partir dessa questão, acerca das concepções do jovem como irresponsável, que não sabe e que precisa ser disciplinado, adentramos à discussão da Classe 5. Nesta, denominada *Contribuições dos aprendizes para as empresas*, os gerentes enfatizam que os aprendizes são tratados da mesma forma que os demais funcionários, principalmente no que se refere às funções e à disciplina. As únicas diferenças, segundo os participantes, são no que se refere à carga horária, e à legislação trabalhista, que possui algumas diferenças.

As falas dos gerentes revelam aquilo que fora destacado anteriormente, que os aprendizes são exigidos, considerados como qualquer outro empregado e que contribuem para o funcionamento da empresa, apesar das reservas iniciais dos próprios gerentes.

No (início), assim, (tinha) (aquela) (questão) do pessoal (dizer) quem é essa daí? É a (aprendiz.) (Ah), (aprendiz). Mas agora já (tá) (bem) assim. Já (se) acostumaram (né). (E) até o (próprio) empregador (né). No (início) é receoso, (né), mas aí (depois), (quer) (dizer) em relação à (contribuição) dele como (empregado) não (tem) (diferenciação) (UCE nº 139).

Desse modo, o empenho dos jovens em dar o melhor de si, considerando aquela como a sua grande chance, como vimos nos depoimentos dos próprios jovens, faz com que eles sejam considerados como bons reforços, que terminam se desenvolvendo e ganhando espaço na empresa. As falas apresentadas a seguir reforçam esse significado.

(...) posteriormente já foi pra (outro) (setor) de contas a pagar e (hoje) (tá) no (setor) de cpd, (quer) (dizer) ela (se) (desenvolveu) (bem) (né), e ela foi do (XXX¹⁹) e é filha de (um) funcionário daqui (da) empresa, do (cobrador) (UCE nº 131).

A nossa que (tá) (hoje), a gente (vê) mesmo (aquela) vontade, (até) de (querer) (ficar) (UCE nº 74).

A Classe 5 apresenta ainda o elemento da obrigatoriedade em aderir ao programa, em razão da fiscalização da SRTE/PB. Desse modo, é destacado que havia uma resistência inicial em aceitar os aprendizes, mas que posteriormente observou-se que os mesmos constituíram um grande reforço, como mencionado por um dos gerentes.

(...) na verdade foi (um) contato, (depois) (da) (lei) (né)? Depois que a (lei) surgiu, (o) nosso (Departamento de Pessoal) nos comunicou dessa obrigatoriedade do (aprendiz), que naquele (início) era uma obrigatoriedade, (depois) a gente viu como (um) reforço (grande) (até) porque, (hoje) nos já passamos em (média) de dez (aprendizes) (UCE nº 69).

Nesse sentido, a obrigatoriedade é colocada como motivo unânime da *Adesão ao programa* (Classe 3). A partir das palavras destacadas na figura 10, pode-se ver que o

¹⁹ Instituição Formadora do Sistema S.

principal motivo para a empresa haver se inserido no programa foi cumprir a legislação, contudo, esse cumprimento não foi voluntário. Sempre há a figura do Ministério do Trabalho, enviando ofícios com reafirmações de que a empresa precisava contratar aprendizes em decorrência da lei, isto é, mandando que a mesma se adequasse à lei. Apenas um gerente não deixou claro em sua fala que a empresa havia aderido pela obrigatoriedade. Tal elemento pode ser visto nos trechos das entrevistas abaixo.

Na (realidade) não houve (motivação). A (motivação) principal (foi) essa é... (a) (obrigação) (do) (ministério_do_trabalho) que (obrigou) (UCE nº 98).

(...) (foi) exigência (do) (ministério_do_trabalho) até pelo numero de funcionário que (nós) (temos) na (nossa) (empresa), (nossa) (unidade) e tivemos que inserir nesse programa buscando (conhecimento) (UCE nº 142).

(...) bom, (a) (gente) participou (obrigado), né? porque (a) (gente) (foi) convocado pelo (ministério_do_trabalho), então não (foi) algo espontâneo, de (nós) procurarmos, como acontece anualmente né. (A) (gente) (procura), mediante convocação (do) (ministério_do_trabalho) (UCE nº 177).

(...) mais ou menos isso (aí). Bem, essa inserção (foi) trabalhosa, porque na verdade (a) (gente) tinha que (cumprir) (a) (legislação) né, tinha que (cumprir) (a) (legislação) e não (tava) estava encontrando (empresas) que fornecessem (UCE nº 7).

O não encontrar empresas que fornecessem, refere-se ao contrato que precisam estabelecer junto às instituições formadoras, para que os aprendizes participem dos cursos de formação paralelamente à prática nas empresas. E isso remete ao outro

aspecto que tem destaque nessa Classe, que é o encaminhamento por parte das instituições formadoras, de aprendizes para as empresas. Pode soar estranha a maneira como as empresas se referem aos jovens aprendizes. Primeiro a expressão “que fornecessem” demonstra um processo automático de escolha desses aprendizes. Como afirmam os gerentes, a partir da ação fiscal e advertência por parte da SRTE/PB, das vagas de aprendizagem que precisam ser ocupadas, as empresas entram em contato com as instituições formadoras, com as informações necessárias ao candidato: perfil adequado para que o jovem se enquadre na empresa, as vagas, as necessidades e os prazos, como relata um dos gerentes:

(...) não, (a) (gente) (pega) direto (da) instituição. A (gente) liga, (manda) um email, fala (das) (vagas), (das) (necessidades), (os) prazos e (aí) eles (encaminham) e (a) (gente) faz (as) substituições (UCE nº 48).

Parece se colocar como se os jovens fossem produtos, como um pedido a um fornecedor. Até mesmo se se leva em consideração que as empresas foram obrigadas a tal, que não confiam a priori nesses jovens que vêm ser aprendizes, e que não têm como objetivo inicial a formação do jovem, mas sim a contratação de um funcionário produtivo, como vimos na Classe anterior sobre as contribuições do jovem às empresas.

Tomando-se essa questão como referência, os gerentes delegam às instituições formadoras quase todo processo de seleção, restringindo-se a apenas, em alguns casos, realizar entrevistas para verificar se realmente se encaixam no perfil solicitado. ‘O homem certo para o lugar certo’. Isso lembra uma filosofia ultrapassada de gestão de pessoas, que vê o sujeito apenas como recurso, e que, teoricamente, não teria mais espaço hoje, no mundo das competências (Borges, 2006). Será?

Mas a fala descrita anteriormente, também nos coloca uma grande dificuldade experimentada pelos gerentes, que é a falta de vagas e de instituições formadoras que

ofereçam os cursos de formação adequados às funções que os aprendizes irão desempenhar. Aspecto que parece que tem se apresentado para todos os atores, como uma limitação do Programa, tendo em vista que as instituições formadoras são poucas para a demanda de aprendizes, e que, talvez para conseguir alcançar uma maior quantidade de jovens, termina por oferecer cursos muito básicos, e que não dão suporte nas atividades desempenhadas nas empresas.

Os dados da Pesquisa Documental demonstraram que na Paraíba, apesar da evolução no número de aprendizes contratados, o índice de 2010 equivalia a apenas 7% do potencial calculado para o estado. Os dados do CAGED, de março de 2011, também demonstraram, que nesse período, 1564 empresas correspondiam ao critério da aprendizagem, o que resultaria na contratação de 2970 aprendizes. Contudo, através dos relatórios enviados pelas instituições formadoras à SRTE/ PB e dos dados fornecidos pelas próprias instituições, entre fins de 2010 e primeiro semestre de 2011, 366 empresas e sete Instituições Formadoras estavam vinculadas ao Programa Jovem Aprendiz, totalizando apenas 1.187 jovens aprendizes com contrato.

Partindo dessa premissa, a Classe 4 refere-se justamente aos *lugares destinados aos aprendizes nas empresas*. As palavras destacadas no Dendograma (figura 10) demonstram que, tendo em vista a variedade de empresas que participaram da pesquisa, também são diversas as funções mencionadas pelos gerentes para os aprendizes.

Algumas dessas palavras não se referem a funções específicas, mas a um posicionamento de ajuda, de assistente, auxiliar dos funcionários; o que corrobora com as falas dos aprendizes quando destacaram que faziam de tudo e cumpriam as solicitações de vários funcionários. Desse modo, os aprendizes não têm definido seu lugar e algumas atribuições não são repassadas aos mesmos por serem ditas mais complexas. Seria o caso de falarmos em “Não lugar destinado aos aprendizes”?

Bem (nas) (agências), (eles) (auxiliam) no (arquivo), (auxiliam) (é)... (na) (área) (administrativa), (é) mais (isso) (mesmo), (serviços) (administrativos) (e) (de) (auxílio) lá (ao) (funcionário) (entendeu), (organização) (de) alguma coisa (ou) preparação (de) alguma informação (UCE nº 20).

Porque depois poderá ser, porque tem muito (atividade) no (banco) que pode (gerar) prejuízo, pode (gerar) multa, pode (gerar) uma (série) (de) complicações né. (Essas) (atividades) (são) (realmente), feitas (ao) (funcionário) (e) não podem ser repassadas para o aprendiz (UCE nº 27).

O MTE (2008) afirma que os aprendizes não podem estar submetidos a funções que submetam o aprendiz a condições de insalubridade e periculosidade, que gerem risco ao jovem ou que possam comprometer a saúde e a segurança do mesmo. Por isso mesmo, quando a SRTE/PB solicita a inclusão de aprendizes nas empresas, também estabelece quais as funções ou áreas onde os mesmos podem estar. A Instrução Normativa nº 26/01, do Ministério do Trabalho e Emprego, também se ocupa dessa questão e ressalta em seu artigo 14º que os ambientes de aprendizagem devem oferecer condições de segurança e saúde.

Contudo, as falas apresentam reservas por parte dos gerentes quanto à colocação do aprendiz em algumas funções que, segundo eles, exigem um nível de responsabilidade e comprometimento muito grande. E terminam por reservar a eles (quando há uma definição de suas atividades) funções básicas, que dão pouco espaço ao protagonismo juvenil, talvez porque assim, não precisem realizar um acompanhamento sistemático. Esse aspecto corrobora com o fato dos aprendizes egressos afirmarem que não tinham acompanhamento ou treinamento para o exercício das funções, ficando à

mercê das ordens e orientações de seus colegas de trabalho ou até mesmo dos estagiários, e pouco se referindo ao seu supervisor ou orientador direto.

Por outro lado, os gerentes também destacam não haver diferenças entre as funções dos aprendizes e os funcionários. Observamos essa concepção nas falas de vários gerentes, que afirmam que fazem a mesma coisa que um funcionário do mesmo setor.

(...) não, não existe assim um (funcionário) que você diz assim, um (funcionário) que (exerce) aquele (mesmo) (serviço). O cobrador (e) o aprendiz do cobrador, ele faz a mesma (função) do cobrador, do empregado, que a gente diz, (entre parênteses), (normal) né (UCE nº 134).

Observa-se nessa fala a contradição do discurso. Ao mesmo tempo em que se destaca que não existe um funcionário que exerça as mesmas funções do aprendiz, que são atribuições diferentes, admite-se que o cobrador e o aprendiz de cobrador fazem a mesma coisa. Que o aprendiz tem a mesma demanda que um empregado “entre parênteses, normal”. O interessante é que quando os gerentes eram questionados sobre as possíveis diferenças entre os funcionários efetivos e os aprendizes, praticamente todos respondiam prontamente que não havia nenhum tipo de diferenças quanto ao tratamento ou funções.

O Decreto nº 5.598/05, art. 23, § 1º, afirma que o aprendiz deve ser acompanhado em seus exercícios práticos na empresa, de modo a garantir uma formação que possa de fato contribuir para o seu desenvolvimento integral e a consonância com os conteúdos estabelecidos no curso em que foi matriculado, de acordo com o programa de aprendizagem.

A Lei deixa claro que os aprendizes são, como o próprio nome já diz, aprendizes e que, portanto, devem exercer funções que sejam complementares à formação teórica

que têm tido nas Instituições Formadoras. Porém, vemos por meio dos radicais vend+, ajud+ e loja, por exemplo, que os aprendizes que fazem a formação em práticas administrativas são colocados nas mais variadas funções, para as quais não têm nenhum suporte teórico, tais como telemarketing, promotoria de vendas em supermercados, e propriamente como vendedor também, no comércio.

(...) da (parte) (de) (vendas), (eles) trabalham (na) promoção do supermercado, fazendo a (divulgação), degustação, pesquisa (de) mercado, (e) a daqui (de) (administração) ela faz (de) um tudo, desde a (parte) (de) telemarketing (também) (UCE nº 103).

De maneira geral, segundo os gerentes, os aprendizes ocupam o setor administrativo, com a emissão de relatórios, análise de documentos, consultas cadastrais; comercial, realizando trabalhos externos, junto aos clientes, e nas lojas, atuando como vendedores, crediário e telemarketing; gráfica, no setor de produção; no setor de produção, também em indústrias; e nas áreas de finanças, de logística e de manutenção.

Observando-se a totalidade das Classes, identifica-se que os gerentes entrevistados alegam que o acompanhamento que fazem dos mesmos se refere muito mais à dimensão do comportamento e a monitoração das faltas ao trabalho e ao curso, do que ao exercício das funções; mantendo contato direto com as instituições formadoras principalmente, no que se refere aos assuntos disciplinares.

Contudo, segundo os participantes, o acompanhamento das funções dos aprendizes é delegado aos gerentes próximos a eles, que muitas vezes nem sabem do que trata o programa ou quais as especificidades do contrato do aprendiz. Talvez em decorrência disso, o sentimento de desamparo dos aprendizes, bem como o grande enfoque na flexibilidade e multifuncionalidade em seu trabalho.

Desse modo, acreditamos que, a partir dos resultados deste estudo, devam ser pensadas possibilidades de formação dos gerentes no que se refere ao Programa Jovem Aprendiz, bem como um esforço mais efetivo de acompanhamento dos aprendizes nas empresas, cuidando para que os mesmos desempenhem funções adequadas ao curso teórico e ao seu nível de desenvolvimento, e não apenas a fiscalização para que as empresas incluam aprendizes.

No que se refere à análise desta Classe, alguns pontos são dignos de destaque. O primeiro deles corrobora com as falas dos aprendizes acerca da seleção para ingresso no Programa. As falas dos gerentes evidenciaram que através das entrevistas realizadas nas empresas, os jovens que permanecem como aprendizes são os que apresentam o melhor desempenho nas provas de seleção, e que melhor se adéquam aos critérios comportamentais estabelecidos.

O segundo ponto é que, quase a totalidade das empresas aderiu ao programa em virtude da obrigatoriedade e da fiscalização da SRTE/PB. Isso significa que as mesmas ainda não concebem o mesmo como uma oportunidade de contribuir com a formação do jovem. Ao contrário, as falas dos gerentes apontam que a seleção é feita a partir dos interesses da empresa.

O terceiro ponto é que, segundo os gerentes, os aprendizes são tratados da mesma forma que os demais funcionários, principalmente no que diz respeito à disciplina, o que contraria a perspectiva do Programa, que postula que as funções dos aprendizes deveriam ser adaptadas ao seu nível de desenvolvimento e acompanhadas por um supervisor.

O quarto ponto está relacionado ao fato de que nas falas dos gerentes, fica destacado em alguns momentos o tratamento dos aprendizes como mercadorias, quando trazem, por exemplo, a palavra fornecer para se referir à solicitação de aprendizes por parte das instituições formadoras. Sobre isso Faleiros (1980) discute que o fato das

políticas estarem profundamente comprometidas com a movimento do capital, faz com que as pessoas sejam colocadas como mercadorias, à disposição das empresas para o que elas precisarem.

Um quinto ponto a ser destacado é a questão da cota de aprendizes, que os gerentes levantam como sendo difícil de cumprir em virtude das vagas nos cursos promovidos por essas Instituições. De acordo com Silva (2006), a implementação dos programas de aprendizagem no estado da Paraíba, tem-se dado de forma lenta, em parte por causa das instituições ministradoras dos cursos que não conseguem suprir a demanda de vagas necessária, mas também em virtude da postura das próprias empresas que terminam só aderindo ao programa após a autuação.

Observando os dados como um todo, o que fica demonstrado é que persiste o sentido do jovem como irresponsável, e que por isso, as empresas ficam receosas em delegar funções aos aprendizes, por acreditarem que eles não são capazes ou responsáveis o suficiente. Também esse elemento se evidencia quando alguns gerentes afirmam que preferem contratar jovens mais velhos, por acharem que, em virtude da idade, trarão menos problemas ao funcionamento da empresa. Através das análises dos artigos científicos identificamos que em grande parte a juventude ainda está significada como uma fase problemática. Partindo desse elemento, e da concepção de que o significado para a sociedade advém dessas referências culturais e acadêmicas dominantes, observa-se convergência entre o que os gerentes trazem e as visões de jovens e juventudes advindas da literatura.

Observa-se ainda que as funções destinadas aos aprendizes são as de auxiliar, de faz tudo, o que corrobora com as falas dos aprendizes quando trazem acerca da multiplicidade de papéis, sem preparação, que precisam desempenhar. Contudo, o fato de serem auxiliares não implica em estarem sendo acompanhados. Os gerentes relatam que o acompanhamento dos aprendizes se dá mais no sentido de relatórios disciplinares

e de comportamento, não havendo uma preocupação com a formação do jovem no que se refere à atividade. O que nos leva a refletir sobre o fato de que alguns desses gerentes, profissionais da área de Recursos Humanos, inclusive psicólogos, terminam por ocupar um espaço de controle e dominação, e não auxiliando esse jovem no desenvolvimento de suas potencialidades.

Em uma pesquisa realizada por Silva, Alberto, Máximo e Nunes (2011), as autoras observaram que para os gerentes entrevistados, o benefício do Programa é pela utilização da mão-de-obra do aprendiz, contudo, refletem uma visão estereotipada de juventude, como aquele que sabe menos, ou que não tem as mesmas capacidades que os demais trabalhadores, restando a eles as atividades mais automáticas, “simpórias”, que contradizem o objetivo do Programa de desenvolvimento dos jovens. Dayrell (2003) afirma que as imagens estereotipadas acerca da juventude interferem na forma de compreender os jovens, sendo uma delas a questão da irresponsabilidade e da liberdade, o que vemos aqui nas falas dos gerentes.

Bock (2004) destaca o papel que a Psicologia tem tido historicamente no sentido de legitimar uma perspectiva naturalizante da juventude, contribuindo direta ou indiretamente com o enquadre desses jovens como ‘problemáticos’, ‘violentos’, ‘rebeldes’, ‘instáveis’ e ‘imatuross’. E é nesse sentido, que trazemos a possibilidade de pensar a juventude a partir de um novo olhar, de que não é possível conceber a juventude a partir de uma perspectiva universal e generalizante, tendo em vista que não se pode conceber um sujeito fora de sua história, de seu contexto e de suas relações.

Desse modo, Abad (2008) advoga que a política deveria atuar como ressignificadora da categoria juventude, promovendo mudanças nas interpretações institucionalizadas, o que até então, não tem ocorrido de modo significativo. Junto aos gerentes, temos visto que, a princípio esse processo de ressignificação não têm se efetivado de maneira ampla.

7.3. Avaliação do Programa pelos gerentes

A partir da análise do *corpus* constituído pelo Bloco 2 dos gerentes, o ALCESTE identificou 10 UCIs, totalizando 14.533 ocorrências e 1.995 palavras diferentes, com uma média de 7 ocorrências por palavra, e frequência máxima de 596 ocorrências. Após a redução do vocabulário às suas raízes lexicais, foram encontrados 323 radicais e 336 UCEs, considerando-se o número de no mínimo 29 ocorrências para a definição de uma UCE. As análises apresentaram um percentual de 97,69% de riqueza de vocabulário, e um número médio de palavras analisadas por UCE de 15,71.

A CHD resultou na constituição de três Classes estáveis, considerando-se um número mínimo de 17 UCEs para a composição de uma Classe. As três juntas retiveram 49% do total das UCEs do *corpus*. A Classe 1, denominada “*Contribuições do Programa aos Jovens*” possui 63 UCEs, com 48 radicais de palavras, representando 38% do total das UCEs analisáveis. A Classe 2, “*Dificuldades no desenvolvimento do Programa*”, foi formada por 30 UCEs, com 33 radicais de palavras, correspondentes a 18% das UCEs. Já a Classe 3 foi nomeada como “*Concepções de Formação*”, com 72 UCEs e 48 radicais de palavras, contabilizou 44% do total.

Figura 11 - Dendograma – Classificação Hierárquica Descendente – Avaliação do Programa pelos Gerentes

Classe 1 63 UCE 38%			Classe 2 30 UCE 18%			Classe 3 72 UCE 44%		
<i>Contribuições do Programa aos Jovens</i>			<i>Dificuldades no Desenvolvimento do Programa</i>			<i>Concepções de Formação</i>		
<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>	<i>Palavra</i>	χ^2	<i>F</i>
oportunidade	18	14	deveria	33	10	passa	22	28
experiência	16	21	projeto	28	7	treinamento	15	19
jovem	13	17	pagar	18	7	departamento	14	13
ano	12	19	instituição	18	5	vão	11	12
emprego	11	13	hora	14	8	aprendiz	9	13
tava	10	8	pudesse	14	3	loja	8	6
vez	10	15	sistema	14	3	voltado	8	8
buscar	10	7	vaga	13	4	dia_a_dia	8	7
mercado	10	9	tivesse	13	5	supervisor	8	6
teve	10	10	maior	11	5	mes	7	9
vida	10	10	carga	10	4	noção	7	5
precisando	10	8	ong	9	4	normal	7	5
começa	9	13	horária	7	5	aprendendo	7	6
situação	8	6	curso	6	14	moldando	5	4
programa	8	13	poderia	6	3	setor	5	7
importante	8	7	problema	6	5	continuar	5	5
sai	7	4	atende	5	2	conversa	5	7
quer	7	14	escola	5	2	pergunta	5	5
tempo	7	4	aproveitamento	5	3	periodo	5	5
desenvolver	7	5	vejo	4	6	informação	5	9
diferença	7	4	formação	4	4	suj_3	8	10
realidade	7	4	tempapr_5	11	14	suj_5	7	9
pode	6	12	suj_9	10	9	porte_1	7	9
			setor_2	4	22	funç_2	5	13

A partir do Dendograma (figura 11), resultante da CHD observa-se uma aproximação entre as Classes 1 e 2, que pode ser explicada pelo fato de que ambas tratam do programa, a partir da prática e desenvolvimento do mesmo na empresa, atentando por um lado (Classe 1) para os benefícios do programa aos jovens aprendizes, e por outro (Classe 2), para as limitações do mesmo, a partir de seus lugares sociais de

representantes das empresas. O outro eixo, composto pela Classe 3, trata das concepções sobre a formação dos jovens, contemplando questões relativas aos cursos oferecidos nas instituições, as relações entre as instituições formadoras e as empresas e o acompanhamento oferecido pela própria empresa.

Vê-se, portanto, a questão do significado do programa contemplando as dimensões da prática na empresa, como benefício aos aprendizes egressos, que saem mais capacitados e com um período de experiência, mas também as reservas dos gerentes quanto a uma série de elementos relativos à lei da aprendizagem, como será destacado posteriormente, nas discussões relativas a cada Classe.

A Classe 1, denominada “*Contribuições do Programa aos Jovens*” agrupou palavras no intervalo entre $\chi^2 = 18$ (oportunid+) e $\chi^2 = 6$ (pod+), como se pode observar no *Dendograma* (figura 11). Para a análise desta Classe, não houve variáveis critério com χ^2 significativo, o que pode significar uma convergência dos discursos de todos os participantes em torno de elementos comuns.

No tocante à Classe 2, as palavras que a compuseram tiveram seus valores de χ^2 variando entre 33 (deveria) e 4 (form+). As falas que mais contribuíram para a composição desta Classe foram do sujeito 9, de gerentes de empresas que têm entre 7 e 9 anos no Programa (tempapr_5), e do setor do comércio (setor_2). Outras palavras que constituem o *Dendograma* e auxiliam na compreensão da mesma foram pag+ (paga, pagar, pago); instituição; hora; vag+ (vaga, vagas, vago); carga; horar+ (horária, horário); e ONG.

A Classe 3 abrangeu palavras entre $\chi^2 = 22$ (pass+) e $\chi^2 = 5$ (informç). Outras palavras que compuseram a Classe foram treinament+ (treinamento, treinamentos); departament+ (departamento, departamentos); loja; dia_a_dia; supervisor; noç+ (noção, noções) e mold+ (moldando, moldar). Os sujeitos 3 e 5 contribuíram significativamente

para a composição desta Classe, assim como as variáveis *porte_1*, que se refere às empresas de pequeno porte, e *funç_2*, que diz respeito aos gerentes da área técnica.

No que se refere às *Contribuições do Programa aos Jovens* (Classe 1), identifica-se que, para os gerentes, a grande contribuição do programa é voltada aos jovens que participam do mesmo, tendo em vista que este se caracteriza como sendo uma oportunidade de experiência profissional, de o jovem começar e se inserir no mercado de trabalho. Um aspecto que foi recorrente nas falas dos gerentes foi que o tempo de experiência como aprendiz é um período de preparação do jovem, em que ele irá aprender a se comportar, e que, após os 2 anos como aprendiz, ele precisará estar pronto para o mercado, atendendo às exigências que as empresas possuem em relação a um bom trabalhador.

Nesse cenário, destaca-se também a concepção de que muitos aprendizes se acomodam ao começarem a receber um salário, o que possui implicações diretas no modo como os aprendizes são tratados. Observa-se que os gerentes destacam o fato de que, ao se tornarem aprendizes e estarem, de certa forma, inseridos no mercado, os jovens terminam por relaxar nos estudos.

(...) (tô) (ganhando) um salário (mínimo) por mês, eu (não) (quero) (mais) (estudar) (porque)... (Infelizmente) (tem) (muita) gente (que) (começa) a (ganhar) dinheiro e (não) (pensa) no amanhã, (não) (pensa) (que) esse (programa) (tem) duração de (dois) (anos), no máximo, e (que) daqui a (dois) (anos) (ele) vai ter (que) (estar) pronto pro (mercado) entendeu (UCE nº 33).

Como foi discutido nas Classes relativas aos aprendizes, os jovens são exigidos da mesma forma que qualquer funcionário, e sentem pressão e sobrecarga em decorrência das demandas de atividades e da correria do dia a dia. Acrescido a esse contexto, o próprio jovem se cobra, por ter que aproveitar a oportunidade, dando tudo

de si, dedicando-se ao máximo e sem reclamar, com a esperança da contratação no último dia de contrato. Grande parte dessa vivência gira em torno desse prazo final ou “*dead line*” como se usa no ambiente corporativo. Porque se o jovem não estiver pronto, ele será descartado. E se ele for descartado, a culpa é somente dele.

Nesse sentido, é o Programa que ensina, que capacita, que molda, que desenvolve, que faz a diferença e que vai oferecer ao jovem o conhecimento e a responsabilidade. Porque o jovem, a partir dessa perspectiva, se não for bem ensinado, até “adestrado” sempre tenderá à marginalidade. Isso significa que é melhor estar trabalhando do que estar em casa, concepção compartilhada há muito dentro das Políticas Públicas de formação do jovem para o trabalho.

(...) (com certeza), (bem) (mais) (preparados), por (todo) ó, (pela) (experiência) (que) eles (adquirem) no decorrer, pelo (conhecimento), (pela) (experiência), do senso de (responsabilidade), entendeu. (Não) é (só) você deixar de (estar) em (casa), você deixar de (estar) em (casa), com (aquela) liberdade (que) você vai (procurar) (muitas) (vezes) na rua, (procurar) o que fazer (UCE nº 46).

Fica evidente mais uma vez a concepção que se tem do jovem como o que não sabe, como se nenhuma de suas experiências, de suas relações, de sua participação enquanto cidadão tivesse lhe ensinado nada. Isso porque, esses sentidos são construídos pelos gerentes a partir dos seus lugares, a partir da lógica capitalista e da lucratividade. Pensando sob essa ótica, o jovem realmente não sabe. Não sabe se comportar, não tem responsabilidade, não sabe qual o perfil no qual precisa se enquadrar para seguir como um bom funcionário. Segundo um dos gerentes, no início do programa o aprendiz “é zero”.

(Mas) em termos de início, zero (porque) tá (começando), no início. Após a participação, (com certeza), a chance (daquele) (emprego) da (outra) (pessoa)

(que) (não) (teve) é (bem) maior. (É) justamente a (experiência) (que) (ele) (adquiriu) durante os (dois) (anos) (que) (ele) ficou no (programa), na empresa (UCE nº 162).

É consenso entre os gerentes que o grande diferencial que o Programa traz para o jovem é a experiência na empresa, tendo em vista que é muito difícil para o jovem conseguir se inserir no mercado, conquistar seu primeiro emprego, sem ter a experiência registrada em carteira. Um aspecto que precisa ser pontuado é que os gerentes não se referem, em nenhum momento, ao aprendizado como uma contribuição ao jovem, muito menos à formação, o que deveria ser o foco do programa. A referência dá-se apenas à experiência na empresa. Não se vê aquele jovem como em processo de aprendizagem, mas como um funcionário em seu primeiro emprego.

(...) então é (muito) (difícil) pra o (jovem) hoje. (Acredito) (que) (sim). (Porque) você (diz) assim, (depois que) (ele) (já) passou pelo (programa)? (Sim). (Porque) (ele) (já) (tem), (teve) (toda) uma (experiência) né, apesar de ter sido aprendiz (UCE nº 208).

(...) eu acho (que) o (programa) (jovem_aprendiz) (tem) uma grande saída para (as) (pessoas) (que) (procuram) o (primeiro) (emprego) (UCE nº 272).

Um outro aspecto ressaltado pelos gerentes no que se refere ao diferencial do programa para o jovem aprendiz é o fato do mesmo ajudar os jovens de baixa renda, embora, segundo os participantes, apesar deles entrarem considerando-se como um dos critérios a questão da renda familiar, isso não é o bastante para que permaneça na empresa. Após o ingresso como aprendiz, as regras passam a ser outras. É preciso mostrar resultados e ser eficiente, o que reflete uma lógica das novas formas de gestão

dentro das organizações que primam, acima de tudo, pelo desempenho e pelos resultados. E para os jovens essa configuração não é diferente. Eles são o tempo inteiro pressionados à mostrarem sua eficiência, tendo em vista que a concorrência desenfreada e o mercado voraz não são benevolentes.

Alguns gerentes até demonstram reservas e um certo estereótipo com relação a esses jovens de baixa renda, pois afirmam que o programa funciona mais como um complemento salarial, como um escape às dificuldades financeiras de suas famílias, e isso faz com que alguns não se empenhem como deveriam. Os gerentes falam que alguns “não querem nada com a vida”. Como se pode observar no trecho a seguir.

(...) (não) é (porque:) (ah) (porque) esse aqui (tem) uma (família) (mais) (carente) (que) (outro) eu (vou) (contratá)-lo. (porque) (não) é (só) isso né. (Às) (vezes) aqui (tem) uma (família) (mais) (carente), (mas) (que) (não) (quer) (nada) com a (vida) (UCE nº 57).

Por outro lado, os participantes destacam que em alguns casos vêem que os jovens começam a pensar que podem ir mais longe, considerando o programa como um impulsionador desse processo. A oportunidade dada pelo programa não se refere única e exclusivamente ao trabalho, mas a um novo mundo que se desvela ao jovem, de informações e de conhecimentos.

(...) (teve) (mais) (oportunidade) e (ele) (tem) um acesso (mais) (fácil) à informação, a outras coisas. (E) é bom (saber) (que) (essas) (pessoas) (que) estão nesse (programa), elas (começam) também a deslumbrar: (ah) eu posso (chegar) lá, eu tenho (oportunidade) de (chegar) lá, entendeu (UCE nº 52).

Esse aspecto foi discutido no capítulo anterior, quando se identificou que os próprios aprendizes egressos ressignificavam suas possibilidades de vida ao passarem

pela experiência do Programa. Aqui, mais uma vez o destaque à palavra vida. Os jovens de alguns setores, como o de supermercado e de Indústria, ao entrarem no programa desejam exclusivamente a contratação como efetivos ao final do contrato de aprendizagem; contudo após passarem pelo período de prática, depararam-se com um trabalho pesado e sacrificante, o que os fez buscar outras possibilidades de vida, dentre elas, o curso superior.

É importante fazermos uma ressalva a esse elemento. A nova filosofia do *empowerment*, busca convencer as pessoas de que elas tudo podem fazer, basta que se esforcem e estejam motivadas. Gaulejac (2007) identifica que no universo da competição generalizada entre empresas, o sentido da ação, repassado ao funcionário, é o de ele precisa ser um campeão. Contudo, esses jovens não estão inseridos em um vácuo social. O contexto precisa ser compreendido, assim como os sentidos e significados que são constituídos a partir dessas relações. Em muitos casos, não basta apenas querer e se empenhar.

Nos dados dos aprendizes egressos identificamos os jovens se esforçavam, e acreditavam mesmo que para conseguir “crescer na vida” teriam que fazer sacrifícios. Ao contrário do que identificamos na fala dos gerentes, uma concepção de juventude ainda atrelada à rebeldia e à falta de responsabilidades. Porém, mesmo havendo a adequação dos jovens ao disciplinamento e aos preceitos organizacionais, a maioria deles não conseguiu se consolidar no mercado. Aliás, apenas uma pequena parcela o fez. Uma das jovens, inclusive, teve que abandonar a tão sonhada faculdade porque precisava trabalhar para pagar a mensalidade de uma universidade privada, e não conseguiu arcar com essa despesa por muito tempo. De tal forma, não pode pensar nesse jovem, aprendiz egresso, que anseia a autonomia e a cidadania concedida pelo trabalho, que deseja galgar novos espaços, sem considerar o seu meio social. E desse modo, esse *empowerment* não parece tão milagroso, nem sempre o querer é poder.

A Classe 2, denominada *Dificuldades no desenvolvimento do Programa*, expressa muito bem o significado dessa política para os gerentes como sendo muito onerosa e não tão lucrativa para as empresas. Ela aponta que as principais problemáticas dos gerentes no que se refere ao desenvolvimento do programa são a relação com as instituições formadoras; os cursos ofertados pelas mesmas; a obrigatoriedade do programa; e a questão do acompanhamento dos aprendizes.

No que se refere à relação com as instituições formadoras, identificou-se que a comunicação entre esta e a empresa é muito pontual, burocrática, havendo pouco diálogo quanto à formação oferecida aos jovens, por ambas as partes. Os gerentes questionam que as formações vão ficando cada vez mais rápidas, e por isso, não preparam o jovem para o que lhe espera na empresa, tendo em vista que os conhecimentos passados são superficiais.

É (um) (curso) rápido, no caso, esse de gerenciamento de (projeto) que é (um) (curso) rápido, de (um) ano só, então é (um) (curso) muito (vago), que (eu) (vejo). Então, (a) (formação) é (essa) aí (UCE nº 131).

Além do mais, apesar de num primeiro momento nas entrevistas, os gerentes dizerem que não havia nada que podia ser melhorado e que a relação com as instituições era tranqüila, posteriormente destacaram que o programa poderia ter um melhor aproveitamento se houvesse uma maior interação com as instituições formadoras. Os participantes afirmam que deveria haver espaço para que os gerentes fossem ao curso, realizar o acompanhamento dos aprendizes nas próprias instituições, como destaca a fala a seguir.

(...) (eu) (acho) o seguinte, (do) (meu) (ponto) de vista, (eu) (acho) o gestor (deveria) (ter) até de (ir) lá no (curso), (participar), porque geralmente, (a) gente

não tem (um) acompanhamento. Não sabe como eles estão se desenvolvendo lá no (curso) (UCE nº 261).

Aqui é importante frisar que as empresas participantes da pesquisa, não parecem estar empenhadas no estabelecimento de uma política de acompanhamento do aprendiz. As falas dos jovens e dos gerentes refletem que a preocupação fundamental das empresas gira em torno da indisciplina e do controle. E isso parece estar relacionado ao que já trouxemos ao longo desta Tese, que é o fato dos aprendizes não serem vistos como tal, mas como funcionários regulares.

A questão do pagamento do curso e das vagas foram centrais nesta Classe. É necessário explicar essa questão para que se compreenda a natureza das falas dos gerentes. De acordo com a Lei da aprendizagem, as empresas são obrigadas a contratarem os aprendizes e a mantê-los nos cursos de formação paralelamente à prática na empresa. Esse curso não pode ser oferecido por qualquer instituição, havendo aquelas que são regulamentadas para tal. Inicialmente, essa formação era oferecida apenas pelo Sistema S, contudo, as demandas por vagas nos cursos fizeram com que algumas instituições filantrópicas, após análise de suas propostas, fossem habilitadas para tal. Nesse cenário, a empresa tem um custo por aprendiz para mantê-los nos cursos dessas instituições.

Outra questão que se observa até então, desde a literatura, até os dados obtidos através da pesquisa documental, é que as empresas não aderem ao programa voluntariamente. A SRTE/PB identificou que 87% dos aprendizes inseridos nas empresas o foram por ação fiscal, isto é, porque foram notificados. Dos gerentes entrevistados, nove declararam que a inserção no programa foi por obrigação.

Partindo-se dessa concepção de obrigatoriedade, é consenso nos discursos o sentimento de estarem fazendo um favor aos jovens e ao Estado. Eles não utilizam esses

termos, mas questionam o porquê de serem obrigados a aderir ao programa e ainda terem que arcar com as despesas do curso do aprendiz, como se observa nas colocações de um dos gerentes:

(...) pra que (eu) (tenha) (um) (projeto) que (eu) tô sendo (obrigado) (a) (ter)...
Então (eu) não (acho), (assim) na minha (concepção), (deveria) (ser) repensados
(UCE nº 302).

A UCE acima se refere, justamente, à questão do pagamento do curso dos aprendizes em ONGs. Segundo a fala, é injusto a empresa ter que pagar o jovem e o curso, considerando-se que é um programa do governo. Ao que parece, não há, por parte desta empresa, nenhum interesse ou mesmo sentimento de responsabilidade social. Simplesmente o cumprimento da lei.

(...) (eu) (enquanto) empresa, (eu) (vejo) no geral, (eu) (acho) injusto que (a) empresa (tenha) que (pagar) o jovem e ainda (tenha) que (pagar) (uma) mensalidade (numa) (instituição), (ta) (certo)? (UCE nº 299).

(...) (eu) (acho) (assim), isso é (um) (projeto) (do) (governo). (Você) não (deveria) (ter) que fazer isso, (né). (Eu) (acho) que (deveria) (ser) dada oportunidade (ao) jovem, mas não necessariamente (eu) (deveria) (ser) (obrigado) (a) (pagar) (uma) mensalidade (a) (uma) (instituição) (UCE nº 300).

A partir dessas falas, observa-se que as empresas concebem que até poderiam dar a oportunidade ao jovem, mas que não deveriam pagar a sua formação. Ou seja, elas querem o jovem trabalhador, que se submete e dá resultados, mas não querem pagar pela formação, talvez porque não a achem necessária, o que foi evidenciado na Classe 1.

Outro aspecto que emergiu nesta Classe foi a insatisfação com a carga horária do aprendiz. Tendo em vista que se paga um salário completo ao jovem, a empresa esperava também um funcionário completo, que trabalhasse em tempo integral, o que corrobora com a perspectiva adotada pelas empresas de que ele é um funcionário como qualquer outro. Observa-se o tempo inteiro a preocupação com o custo, refletida na utilização de palavras derivadas do radical pag+ tanto em relação ao pagamento do salário do aprendiz, quanto ao pagamento do curso para a instituição formadora. Aqui fica mais uma vez claro que a preocupação da empresa não está em formar o jovem, mas em lucrar a partir da obrigatoriedade.

(...) (eu) costumo dizer que também (uma) (das) (maiores) é... (um)... isso é (uma) (lei) (né), (lei). (Eu) (acho) que empresa nenhuma, quando (você) bota funcionário pra (pagar), e (ter) (uma) (carga) (horária) menos do que o permitido que é oito (horas) (UCE nº 236).

Por outro lado, alguns participantes pontuam que sabem que a relação com o aprendiz deveria ser mais efetiva, de acompanhamento do jovem em suas atividades diárias na empresa. Também destacam que o programa deveria exigir um acompanhamento do jovem em suas atividades escolares, através de um monitoramento do rendimento e das faltas na escola, tendo em vista que, segundo eles, há aqueles aprendizes que se acomodam com o salário e não querem mais se dedicar aos estudos, o que se identifica nas UCEs nº 22 e 30, destacadas a seguir, respectivamente:

Mas no (meu) modo de ver, o (problema) (tá) no (nível) e funcionamento. (Melhorar) é... mais (ou) (menos) (nessa) (parte) mesmo (do) (próprio) (tutor), de (uma) (assim)... (um) diálogo (maior) (né): oi (você) (tá) bem, oi.

(...) que ele não (pudesse) (ter) (um) rendimento digamos, inferior (a) sessenta (por) (cento), (a) setenta (por) (cento) (né), na (escola), (onde) ele (tivesse) que (tivesse) que (ter) (um) (nível) (X) de (faltas) entendeu.

É interessante que haja esse pensamento, ainda que não majoritário entre os gerentes, referente a uma relação mais próxima com o aprendiz, aspecto que fora mencionado também pelos aprendizes, que se sentiam órfãos em algumas situações dentro da empresa. De maneira geral, observa-se que a relação entre o aprendiz e o seu tutor, que geralmente é o gerente do setor onde ele se encontra, é distante. Por um lado, segundo Máximo (2009), está o gerente, cheio de atribuições; de demandas; de metas para cumprir; e que, em muitas situações, nem sabe as especificidades da Lei da aprendizagem, mas recebe a determinação do Departamento de Pessoal para incluir aprendizes em seu setor. Por outro, o aprendiz, que deveria estar em processo de formação, mas que anseia fazer o melhor possível para ser bem avaliado. Desse encontro, emerge um relacionamento não de tutoria ou de aprendizado, mas de estabelecimento de tarefas. Vêm esse jovem mais como um apoio, um reforço para todos, um multitarefa.

Como se observa nas análises até então, a dimensão da formação ainda está muito limitada no funcionamento do programa como um todo. Os gerentes, talvez por não a considerarem importante, criticam a obrigatoriedade do pagamento dos cursos. As instituições formadoras, por sua vez, precisam atender as demandas de vagas cada vez maiores em seus cursos, o que faz com que esses se tornem mais rápidos, superficiais e genéricos.

Essas problemáticas são levantadas na Classe 3, denominada *Concepções de Formação*. O conjunto das palavras do Dendograma apresentado na figura 11, nos mostra a concepção de formação presente entre os gerentes. Observa-se que sobressai a

questão do aprendizado prático, no departamento, na loja, no dia a dia, junto ao supervisor, e não há menção dentre as palavras à formação. Ainda se observa que os treinamentos oferecidos visam apenas dar as noções gerais e moldar o jovem para que ele se encaixe na filosofia empresarial.

Nesta Classe se estabelece uma clara divisão de tarefas entre os gerentes responsáveis pelo programa na empresa e os gerentes que trabalham diretamente com os aprendizes em seus setores. Ao perguntá-los sobre como funcionava este acompanhamento, eles explicaram que a função do gerente responsável era de monitorar a disciplina, verificar as faltas, treiná-los quanto às regras de conduta na empresa, e enviar os relatórios de comportamento e desempenho às instituições formadoras. Já os gerentes dos setores deveriam fazer o acompanhamento dos jovens no que se refere às funções e às atividades de trabalho.

Pensando sobre isso, e atentando para o fato de que mais da metade dos entrevistados ocupavam as funções de recursos humanos ou gestão de pessoas, sendo alguns desses da área da Psicologia; vê-se a dimensão que esses profissionais têm tido acerca da gestão de pessoas, que mais parece realmente com a gestão dos recursos humanos, que controla, supervisiona, disciplina; do que com a perspectiva do sujeito trabalhador ativo, protagonista, que é um gestor de seu próprio trabalho.

Cabe refletirmos sobre o lugar que tem sido, ao longo da história, destinado à Psicologia, e que ainda hoje tem sido ocupado, sem maiores questionamentos. Bock (1999) destaca que historicamente a Psicologia ocupou um papel de ciência que buscava legitimar as diferenciações individuais e conceber estratégias e instrumentos com fins ao controle e ao diagnóstico dos sujeitos. Analisando o todo da pesquisa, identifica-se que as atribuições destes mesmos profissionais são selecionar os aprendizes, verificar a adequação dos mesmos ao perfil que fora enviado à instituição formadora, explicá-lo as regras da empresa e encaminhá-lo ao seu setor.

Quando questionados sobre o acompanhamento feito no setor, pelos gerentes, ou seja, sobre o processo de formação, eles alegaram que esse era feito por cada gerente, sem padronização, exigências, ou sistematização. O que corrobora com as falas trazidas pelos aprendizes egressos, que mencionaram que não havia um treinamento estruturado para o exercício de suas funções, e que eles iam aprendendo na prática, procurando pessoas que pudessem esclarecer suas dúvidas e observando os outros funcionários.

(...) recebendo todas as (informações) e (depois), (no) (dia) seguinte, já são encaminhados (para) (os) (setores) onde (vão) (para) (os) seus (líderes), então (passam) as orientações de trabalho. Aí (vai) de (cada) liderança (UCE nº 66).

(...) foi (chamado), (passar) pra Psicologia e (da) (gerência) foi (explicado) que se você faltar, você (vai) perder (o) (seu) programa né. E foi (mostrando), (mostrando), foi advertência, (normalmente) como (qualquer) outro empregado, e aí (eles) (foram) se (moldando) e assim (UCE nº 193).

Destaque para a palavra moldando, que reflete bem a perspectiva das empresas sobre o acompanhamento e formação dos jovens. Partindo da dimensão do jovem como aquele que não sabe, o vulnerável, como já discutimos na Classe 1, observou-se no tocante à formação, que essa visão permanece. Para eles o jovem é naturalmente rebelde e irresponsável, por isso, precisa se adequar à lógica capitalista, às regras, ao modo de se comportar (Frigotto, 2001). Para os gerentes é mais fácil passar o conhecimento técnico, do que moldar os comportamentos, e por isso mesmo, esse último critério é primordialmente valorizado quando da escolha de alguém para ser contratado.

Quanto à relação com as instituições formadoras, já havíamos levantado anteriormente que esta se dava de forma burocrática e disciplinar. Aqui se observa que não há envolvimento das empresas no que se refere ao conteúdo dos cursos de formação

ou mesmo ao curso indicado para que os aprendizes façam. Segundo os gerentes, essa parte é delegada às instituições. Ou seja, não há uma articulação das empresas e das instituições na dimensão da formação.

(A) (gente) envia (o) (relatório) (pra) (instituição) informando como é a pontualidade (deles), (desempenho). (Manda) um (relatório) de (quinze) em (quinze) (dias), quinzenal. E como eu estou te dizendo, é (justamente) essa pessoa que fica (no) mesmo (setor). Aí de (quinze) em (quinze) (dias), antes de eu (mandar) (o) (relatório), eu (chamo) essa pessoa, (converso) e procuro saber como anda (o) (desempenho) do (aprendiz) (no) (caso) (UCE nº 148).

Não. Porque (no) (caso), (no) (momento) (da) contratação, (quando) a (gente) define em que (setores) (vão) ficar, (a) (instituição) mesmo (faz) a... informa (para que) curso ele (vai) (fazer) dentre (os) que tem disponibilidade (lá) (UCE nº 149).

Partindo dos significados dos gerentes, observamos no que se refere ao Programa, uma relação de obrigatoriedade, o que talvez explique as limitações nas estratégias de acompanhamento e de formação dos jovens e a indignação quanto aos custos que a aprendizagem traz para a empresa. Das 10 empresas entrevistadas, nove aderiram ao programa devido à fiscalização do Ministério do Trabalho. Destaca-se aqui a importância dessa atuação da SRTE/PB para garantir esses espaços de formação ao jovem, o que se reflete na elevação dos índices de contratação de aprendizes ao longo dos anos.

Esse dado acerca da adesão ao Programa contradiz com o que Silva et al. (2011) encontraram em estudo realizado também na cidade de João Pessoa. Nessa pesquisa, a maioria dos gerentes disse ter tido interesse em participar do Programa,

independentemente de haver exigência legal para isso, motivados pela obtenção de vantagens na contratação de aprendizes, dentre elas a responsabilidade social. Todavia, os que disseram que não contrataria os jovens caso não fosse obrigatório, justificaram a não contratação pela idade e a preferência por pessoas mais experientes. O que corrobora com as falas dos gerentes entrevistados nesta Tese, que trazem a questão da irresponsabilidade e imaturidade dos jovens mais novos e das dificuldades de lidar com os mesmos.

Esse elemento trazido pelos gerentes revela-se importante para compreendermos todos os outros dados obtidos na pesquisa. O fato de eles receberem o aprendiz obrigados pela lei, faz com que não haja nenhuma menção à questão da formação dos jovens. Por isso os gerentes apontam a experiência oferecida ao jovem como a maior contribuição do Programa, não se referindo à formação ou ao aprendizado na mesma medida.

Reiteradas vezes os aprendizes e gerentes fazem menção à superficialidade dos cursos e à insuficiência dos mesmos para a atividade. Dessa forma, o significado da formação se restringe aos cursos teóricos. E o significado do programa para a inserção profissional do jovem está relacionado à grande oportunidade que o aprendiz teve por meio da experiência na empresa. Isso se observa quando os gerentes afirmam que preferem escolher os jovens que não têm tantas possibilidades de passar no vestibular, e abandonar o Programa.

O que se justifica na medida em que as políticas estão inseridas em um discurso dominante que desenha, forma e institui modos de viver de jovens - de baixa renda - na contemporaneidade. Ou seja, os programas sofrem efeitos das concepções de juventude elaboradas pela sociedade, da mesma forma que esses mesmos programas provocam efeitos nas imagens que a sociedade constrói desses jovens (Frezza et al., 2009; Kerbauy, 2005).

O curso teórico realizado enquanto aprendiz não é mencionado como contributivo à inserção. Ao contrário, para os gerentes o curso é um entrave, que eles têm que bancar e que ainda retiram o aprendiz por um período da empresa. A lógica capitalista é a de que, se a empresa paga um salário integral, deveria ter um funcionário integral. A esse respeito, Marx (1982) reflete a importância da relação entre trabalho e formação. Contudo, o autor postulava que essa formação era libertadora, na medida em que fazia com que os jovens se reapropriassem do trabalho e rompessem com a dominação capitalista. Talvez os gerentes questionem o pagamento dessa formação por não quererem que os jovens exercitem a capacidade reflexiva. Embora já tenhamos levantado também todas as limitações sobre o modo como esses cursos de formação vêm sendo conduzidos.

A partir da ótica neoliberal, tudo o que as empresas necessitam é de trabalhadores que não questionem aquilo que lhes é solicitado. Como os próprios participantes destacam, um dos únicos aspectos positivos de receber jovens muito novos, é que eles vêm sem ‘vícios’ de outras empresas, de outras experiências, e por isso são mais fáceis de serem moldados à política organizacional. O que vai completamente de encontro às concepções de Marx (1982), para quem se deveria recusar a perspectiva do adestramento, em que os trabalhadores eram treinados para executar apenas uma função no processo produtivo.

Esse elemento também se faz presente quando um dos gerentes questiona o fato dos aprendizes não trabalharem em tempo integral. Ora, se os próprios aprendizes relatam a exaustão decorrente da sobrecarga de atividades, da conciliação com a escola e com o curso, como ainda poderiam trabalhar em tempo integral. A solução para as empresas talvez fosse deixar o curso, não tão necessário, tendo em vista que o aprendizado mais importante é a experiência prática; e ainda por cima que os cursos são bastante onerosos para os cofres da empresa.

Nos resultados da pesquisa documental observamos a falta de articulação entre os cursos ministrados e a prática nas empresas. Identificamos que as ementas e conteúdos programáticos dos cursos eram elaborados a partir de uma ótica generalista, com ênfase maior na dimensão comportamental, do que na questão dos direitos do jovem ou mesmo de suas atividades na empresa.

Também ficou evidente através das análises a concepção das empresas dos jovens de baixo nível sócio econômico como aqueles que estão ali, em muitos casos, pelo salário e que precisam ser moldados, ensinados, adequados à filosofia da empresa. Sposito e Corrochano (2005) afirmam que, embora a motivação financeira tenha sido destacada como muito importante para os jovens, tendo em vista que o salário proporciona uma relativa independência; ela não se constitui como o único motivo para os jovens permanecerem no programa.

Para Sposito (1999), a condição juvenil enquanto problema social jamais desapareceu do horizonte de preocupações das Políticas, sobretudo quando os problemas decorrentes da exclusão social afetam principalmente os jovens pobres. Ou seja, além do aspecto da juventude, soma-se a questão da pobreza, que faz com que os gerentes utilizem o argumento financeiro para desqualificar os jovens, trazendo um estereótipo do jovem pobre, que só vê o Programa como uma complementação à renda da família.

Partindo dessa discussão, identifica-se que os jovens não são vistos como aprendizes, mas como funcionários regulares, e por isso são submetidos às mesmas exigências e advertências, como pôde-se observar nas falas dos gerentes. Faleiros (1980) aponta que as medidas de Política Social fazem parte do despotismo capitalista, e por isso, têm como objetivo principal a obtenção de uma mão de obra barata e disciplinada, reproduzindo a força de trabalho nas condições impostas pelo Capital.

Da forma como vem sendo conduzido, o Programa Jovem Aprendiz tem se constituído a partir dos interesses dominantes e das demandas do capital, considerando os jovens enquanto alvo da política, não enquanto sujeitos da mesma (Faleiros, 1980). Sposito (2008) destaca que as Políticas nem sempre encontram correspondência na prática com a dimensão do protagonismo juvenil.

Isso se reflete nas falas dos gerentes quando trazem o programa como um fardo em termos de custo e o jovem como um sem lugar e sem formação, mas com um grande diferencial para a inserção no mercado. Inclusive a grande contribuição do programa ao jovem, conforme destaque dos gerentes é a experiência profissional, que ensina os jovens que antes não sabiam de nada, eram “um zero”. Será que esta é a grande contribuição? Será que os jovens antes do programa não sabiam realmente de nada? Ficam essas questões para serem discorridas nas próximas páginas, à guisa de conclusão.

7.4. Significados e Sentidos da Formação e da Inserção para gerentes, à luz da Perspectiva Histórico-Cultural

A partir das falas dos gerentes identifica-se que não se pode pensar a palavra como um dado isolado, sem atentar para o lugar de onde esses sujeitos falam. Segundo Vygotsky (1934/ 2001), os sentidos construídos podem ser sempre vários, mas estão diretamente relacionados ao contexto e às condições de produção. Para Barros et al. (2009, p. 180), os sentidos “vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões”.

Essa concepção de Vigotski explica o porquê de alguns posicionamentos dos gerentes serem diferentes que os dos jovens. Outros não. Alguns significados são construídos historicamente e compartilhados amplamente, de modo que observa-se um consenso nos mesmos. Desse modo, há sempre algo passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade, o que também identificamos ao longo da apresentação dos resultados na composição das classes. Observa-se que existem classes consensuais, nas quais nem ao mesmo consegue-se identificar variáveis critérios específicas para a composição das mesmas e existem classes em que alguns sujeitos ou mesmo grupos contribuem mais, como vimos nas divisões das classes relacionadas aos aprendizes.

Ao contrário desse ocorrido nos aprendizes, onde algumas classes se apresentaram compostas a partir de grupos, nos gerentes não conseguimos observar distinções em torno de grupos. Os gerentes, ao que parecem, estão enredados na mesma ótica gerencialista do Capital, e por isso, grande parte dos sentidos estão relacionados à dimensão da produtividade e do lucro. São sentidos comuns e heterogêneos, tendo em vista que as pessoas não vivem os contextos da mesma maneira.

No que se refere ao Dendograma apresentado na figura 10, que traz o Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz nas empresas, identificamos que dois aspectos subjacentes a todas as classes deste bloco. O primeiro deles é o significado social da juventude, principalmente essa juventude pobre a qual o Programa está dirigido. Por um lado, observa uma das zonas de sentido que trazem esses jovens como mais interessados na remuneração do que na experiência dentro das empresas, o que faria com eles se acomodassem, e não dessem os resultados esperados. Uma outra zona de sentido reflete a concepção naturalizante de juventude rebelde, transviada e suscetível à violência, que necessita de controle e disciplinamento.

Ao significado de juventude, acrescenta-se o significado da participação no Programa, que se refere à obrigatoriedade do cumprimento da Lei. A adesão das

empresas se deu, quase por unanimidade pelo fato de terem sido autuados pela SRTE/PB a cumprirem a quota de aprendizes exigida na Lei. E se eles são compelidos a receber os aprendizes, toda a relação construída posteriormente em relação a esses jovens é alicerçada nesse significado. Inclusive, o relato dos gerentes sobre a resistência inicial em aceitar os jovens em suas empresas.

Para Vigotski (1934/ 2009), o significado é um ponto que permanece estável em diferentes contextos, o que observamos no que se refere à juventude, cujo significado permanece atrelado às raízes históricas acerca deste segmento; sendo compartilhado, entre Gerentes e Políticas Públicas e compondo a subjetividade desses jovens que participam da experiência.

Todo esse cenário, esse contexto composto a partir do lugar de gerente, das exigências do capitalismo e da obrigatoriedade da Política estão implicados na relação dessas empresas com seus aprendizes. O “sentido”, para Vygotski (1934/ 2001), se produz nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do sujeito com a sua experiência atual; e envolve a concepção daquele sujeito acerca da coisa, o contexto em que está inserido, bem como a quem está sendo dirigida sua mensagem.

Partindo daí, se a Lei exige que aprendizes sejam contratados, eles cumprem. Contudo, quando os jovens adentram aos muros da organização, são tratados como todos os outros trabalhadores, como funcionários “normais”; e depois que o contrato termina, consideram que não têm mais nenhuma responsabilidade com aquele jovem. Ou seja, se ele não consegue se inserir no mercado, é porque não soube aproveitar a oportunidade, porque “não quer nada com a vida”, porque não foi bom o suficiente. O que está também diretamente relacionado aos princípios do neoliberalismo atuais, em que a meritocracia e o esforço individual são super valorizados.

Para Vygotsky (1929/ 2000), o contexto e as relações sociais oportunizam a formação de significados sociais com diferentes zonas de sentido; e esses sentidos possibilitam a emergência de processos de singularização histórica e culturalmente constituída. Portanto, identificamos que, em torno do significado de juventude compartilhado e discutido anteriormente, há sentidos distintos que se constroem entre os gerentes.

Uma das zonas de sentido refere-se à pouca idade dos jovens que é vista como negativa, reproduzindo o discurso das teorias de desenvolvimento maturacionais, que consideram que ele ainda não possui a responsabilidade e o comprometimento necessários para determinadas funções. A outra reflete que a juventude é positiva para a empresa porque, como o aprendiz não teve experiências anteriores, é mais facilmente enquadrável aos princípios organizacionais.

Independente dos sentidos específicos que se constituem em torno da juventude e do Programa, os dados nos mostram que os mesmos se constroem a partir do significado daquele aprendiz como um produto da empresa, e não como um sujeito de direitos. E no cerne dessas duas dimensões de sentidos, encontra-se a utilidade daquele aprendiz para a empresa. isto é, quer a juventude seja considerada como positiva ou negativa, ela sempre o é avaliada a partir da contribuição que pode trazer à empresa. Ou pela possibilidade de um maior controle e disciplinarização, ou pela impossibilidade de uma maior produtividade, pelo fato das funções destinadas àquele jovem serem restritas (Faleiros, 1980; Frezza et al., 2009; Sposati, 1995; Sposito, 2008:).

Quanto à *Avaliação do Programa pelos gerentes* (figura 11), observamos que a formação é o elemento que subjaz a todas as Classes presentes neste Bloco. Por um lado, encontramos mais uma vez nas falas dos gerentes a relação entre seus argumentos e os significados atribuídos à juventude e às Políticas. O que fica ressaltado quando os

mesmos afirmam que acham injusto ter que pagar a formação do jovem, quando na verdade eles já pagam o salário do jovem.

Bem como quando se referem ao fato de a prática na empresa e a experiência profissional registrada em carteira são mais importantes para o jovem do que a formação. Os gerentes não se referem à formação ou ao aprendizado como uma contribuição do Programa ao Jovem. As falas dos gerentes, dos aprendizes egressos e as mentes dos cursos de formação apontam para o fato de que o significado social da formação é o da aula, do curso teórico e que a responsabilidade pela mesma é da Instituição Formadora.

Destacam, ainda, que os cursos estão mais voltados para a questão comportamental, da disciplina no trabalho, de como lidar com as pessoas; do que necessariamente uma formação para o desenvolvimento potencial do jovem. O que se observa quando os gerentes afirmam que o período que o jovem passa no Programa é um momento de preparação para esse jovem, no qual ele deve aprender a se comportar e a desenvolver seu senso de responsabilidade. Dessa forma, observamos que o significado de formação e inserção, tanto por parte da análise da literatura científica, quanto dos jovens, quanto dos gerentes, atrela-se à concepção da juventude vigente na sociedade e que contribui para construção e consolidação de uma concepção e formato de política pública para juventude.

Vygotsky (1929/ 2000) concebe que o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada, constituído através de relações sociais, o que permite a emergência de processos de singularização, de resignificação a partir do que lhes é colocado pela história e pela cultura. Nesse processo, há uma apropriação do significado social de juventude, como negativa, desviante, indisciplinada para o contexto organizacional. Ou seja, tendo em vista todas essas características inerentes aos jovens, é preciso moldá-los, protegê-los, discipliná-

los. Pois disciplinados eles não trarão problemas nem para si mesmos, nem para a sociedade, e principalmente serão produtivos para as empresas. Nesse cenário, o “sentido” possui um caráter plurideterminado e ilimitado (Vigotski, 1934/2009).

O que os dados revelam é que esses significados da formação e das Políticas de jovens para os gerentes, refletem “produções históricas”, mas também atuais. Como identificamos nos aprendizes egressos, ao longo da história do Brasil a formação de jovens pobres tem sido tratada como disciplinadora. Contudo, não se pode deixar de mencionar que esse significado não permaneceu estático no decorrer dos anos. Ele foi ressignificado.

De modo que vemos nas falas dos gerentes elementos desse significado histórico, mas também novos sentidos decorrentes do contexto neoliberal, das exigências de resultados advindas das novas formas de gestão pelo desempenho, dos princípios de individualidade e da produtividade acima de tudo. O gerente ou o aprendiz não falam apenas por si, contudo, também não falam determinados pelo outro ou pelo social. Mas se constituem no movimento dialético sujeito – sociedade. Vygotski (1929/2000) afirma que “através dos outros constituímos-nos” (p. 4). Visto desse modo, o sujeito pode ser compreendido como um modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais. Assim, conhecer o sujeito significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Esperamos que através dos dados e discussões propostos no curso das páginas desta Tese, tenhamos contribuído no desvelamento desses sentidos e significados e que, este trabalho em si, possa suscitar reflexões sobre a necessidade de se ressignificar a juventude e a finalidade do trabalho e das Políticas direcionadas aos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de apreendermos as reflexões possíveis oriundas desta Tese, trataremos algumas considerações que serão desenvolvidas a partir do caminhar dos objetivos pensados inicialmente. Contudo, antes de passarmos aos objetivos, é preciso ressaltar que um dos pilares deste trabalho é, sem dúvida, a concepção de mundo e de sujeito que a Psicologia Histórico-Cultural nos permitiu.

Olhar esses fenômenos sob a ótica das relações dialéticas e interativas entre ambos tornou possível uma análise mais aprofundada dos significados e sentidos sobre a formação e inserção profissional, tomando-os não simplesmente, como momentos da vida do jovem ou como anseios individuais, mas como espaços de significação e ressignificação de suas próprias vidas, da sua subjetividade e dos fenômenos que os cercam, a partir das relações sociais e do contexto em que estão inseridos.

Pensar dessa forma nos leva a questionar a forma como o Programa Jovem Aprendiz tem sido conduzido. O comprometimento que o mesmo tem tido com as demandas capitalistas e o significado da juventude, da formação e do trabalho para os gerentes trazem para o âmbito individual uma discussão que é eminentemente social. Ao responsabilizarem os jovens por seu sucesso ou fracasso, contribuem para retirar da lupa uma gama de processos sociais que interferem no trabalho ou não trabalho desse jovem. Também contribuem para uma perspectiva de formação profissional fragmentada e superficial, que não dá suporte às atividades que os jovens precisam desenvolver nas empresas.

O objetivo geral desta Tese foi analisar o significado da formação e inserção no mercado de trabalho para aprendizes egressos e gerentes do Programa da Aprendizagem. Fazendo um retrospecto destas considerações a partir dos objetivos específicos, o primeiro que tínhamos era a realização de um levantamento acerca dos significados atribuídos à juventude e às Políticas Públicas de juventude nas produções acadêmicas. O que identificamos é que a discussão em torno da juventude é recente e a

crescente ampliação deste tema nos artigos deu-se a partir dos anos 2000. Todavia, ainda que haja a cada ano um maior número de publicações, estas ainda tomam como foco principal a questão da sexualidade, vulnerabilidade e riscos. E poucos são os artigos que trazem, por exemplo, a perspectiva da efetivação dos direitos do jovem.

Ainda vimos que permanece a confusão conceitual em torno do que seria a adolescência e a juventude. Principalmente dentro da Psicologia, onde identificamos que os artigos, em sua maioria, ainda adotam uma concepção da juventude como continuidade da adolescência, discutindo ciclo de vida, mudanças fisiológicas e psicológicas, numa dimensão intrapsíquica. Essa postura da Psicologia, afastou-a dos estudos sobre a juventude por muito tempo, por acreditar que esta temática estaria destinada aos sociólogos e antropólogos, já que o objeto da mesma é o indivíduo. Isso explica o fato de as publicações da Psicologia sobre a juventude apresentarem um crescimento em termos da temática, mas muito recente. Não podemos também nos omitir de fazer uma crítica a uma Psicologia, que tem logrado espaços nas Políticas Públicas, mas que tem levado para esses espaços, majoritariamente, uma concepção estereotipada do jovem problema, que precisa ser disciplinado e controlado.

Nesse sentido, parece que nos encontramos em um momento no qual é preciso rever esse posicionamento, o que já observamos em outros momentos da Psicologia, quando por exemplo, quando a própria Psicologia Social, que se aproximava cada vez mais ao individual, à concepção de falácia dos grupos, precisou assumir que a psique humana não surge nem se desenvolve em um vazio social. Isso demonstra que é possível ressignificar também o estudo da juventude.

Importante ressaltar que essas produções se referem aos discursos dos cientistas, daqueles que têm se ocupado em produzir saberes acerca da temática. A partir do alicerce teórico deste trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, podemos

identificar que os sentidos decorrentes do discurso científico estão, em grande parte, implicados com o contexto em que foram produzidos.

Quando trazem os jovens a partir do sentido do risco, do problema, da vulnerabilidade, da irresponsabilidade, as publicações terminam por compartilhá-los com vários sujeitos e grupos, passando a compor o mundo dos significados sociais. Então, a partir da perspectiva dialética proposta pelo autor, observamos que se por um lado, os objetos de estudo da juventude como problema emergem do significado social, do que está posto historicamente; por outro, ao publicar, a ciência também imprime e legitima esse significado social.

Nesse sentido, apesar de observarmos artigos relacionados ao consumo, à condição social, à cultura, aos direitos e à pluralidade da juventude; a Psicologia, em grande medida, mantém-se presa ao aspecto de ciclo de vida, do biológico e até mesmo, à questão do diagnóstico, da personalidade e do enquadramento. Associando a adolescência e posteriormente a juventude, a uma fase conturbada e difícil, a Psicologia legitimou uma série de sentidos de juventude, reproduzidas pela própria sociedade, conferindo ao mesmo as qualidades de imaturo, irresponsável e instável, o que estava enraizado nas mudanças biológicas pelas quais passavam.

Então baseando-nos em Vigotski, apreendemos que as dimensões históricas são construídas, e, por assim serem, é que vemos a emergência, embora lenta, do sentido do jovem como sujeito de direito e protagonista, que vai sendo paulatinamente incluído nas Leis, Políticas, Programas e Acordos Internacionais. No que se refere à Psicologia, esta vai agora, tardiamente, sendo arrebanhada para atuar nas políticas e realizar produções ‘científicas’ que acompanhem essa tônica.

Sobre o nosso segundo objetivo específico, que consistia em fazer um mapeamento do Programa Jovem Aprendiz na cidade de João Pessoa a partir dos dados das Instituições Formadoras e da SRTE/PB, pudemos observar que tem havido um

crescente aumento nos números de aprendizes nas empresas, no entanto, esses índices ainda se apresentam como bem abaixo do potencial calculado para o Estado. Outro aspecto identificado também é que a grande maioria dos aprendizes que estão nas empresas foi contratada em decorrência da autuação da SRTE/PB, ou seja, apenas aceitaram os aprendizes em decorrência da fiscalização.

Esse dado corrobora com o posicionamento dos próprios gerentes, na pesquisa, que afirmaram categoricamente que a motivação para a adesão ao programa foi a obrigatoriedade. E o fato das empresas tomarem o programa como uma mera exigência legal, faz com que não se preocupem de fato com aquele jovem que está em formação. A concepção das empresas é a seguinte: já que ela precisa ter o aprendiz e tem que pagar por ele, faz de tudo para que ele não traga problemas ao funcionamento da empresa e que seja produtivo. Daí os critérios de contratação desse jovem estarem pautados no comportamento e no rendimento acadêmico.

Voltando, ao mapeamento do Programa, identificamos ainda que um aspecto que tem cerceado o crescimento do Programa no estado tem sido a oferta de vagas por parte das Instituições Formadoras. Atualmente, as Instituições autorizadas a ministrarem os cursos aos aprendizes não têm conseguido suprir a demanda de vagas em seus cursos. O que faz com que as próprias ações de fiscalização também sigam em um passo mais lento, tendo em vista que, para serem aprendizes, os jovens precisam estar matriculados nesses cursos.

Outro aspecto que nos preocupou foram as ementas dos cursos de formação. Mesmo não tendo acesso às propostas de todos os cursos, em todas as instituições, as que conseguimos analisar mostraram um foco muito maior no modo como os jovens deveriam se comportar do que na questão dos direitos do jovem. Além do mais, talvez a necessidade cada vez maior de abrir vagas, vai fazendo com que sejam aproveitados

corpos comuns de alguns cursos em que se adapta uma pequena parcela deste para focalizar os conteúdos específicos àquela função.

Talvez por isso, aprendizes egressos e gerentes se posicionaram quanto à superficialidade dos cursos, considerando-os como muito básicos e não insuficientes para o desenvolvimento das atividades. Assim como observamos, junto aos aprendizes, a concepção da sua participação no Programa como um favor, bem como a falta de conhecimento sobre os seus direitos enquanto jovem e enquanto aprendiz.

Baseando-nos em Vigotski, apreendemos que, contraditoriamente ao sentido do jovem como sujeito de direito e protagonista, que vem sendo incorporado recentemente nas Leis e Políticas; os empresários e Instituições Formadoras, na implementação da Política, ainda reproduzem o sentido do jovem como aquele necessitado, irresponsável, e que precisa aprender a se comportar nos moldes da empresa. O que nos remete ao sentido de que as Políticas, apesar de serem sociais, precisam estar adequadas ao movimento e às demandas do capital.

O terceiro objetivo específico que tínhamos era investigar o sentido da adesão das empresas ao programa da Aprendizagem. E como já destacamos acima, esse sentido foi de obrigatoriedade, de cumprimento à lei na quase totalidade dos gerentes. Observamos também, a partir da fala dos gerentes, que eles mesmos e os demais gerentes que trabalham diretamente com os aprendizes têm pouco conhecimento sobre as diretrizes do programa, e por isso criticam o fato da carga horária não ser integral e dos jovens terem que fazer o curso de formação. Além de não possuírem uma política empresarial sistemática de acompanhamento e formação daqueles jovens.

Isso nos remete ao fato de que, as Políticas Públicas estão muito mais preocupadas com a mediação entre capital e trabalho do que, de fato com a formação do jovem. Desse modo, a formação do jovem não é pensada no sentido de promover a autonomia e o protagonismo do jovem, mas sim a partir da utilidade desta para os

resultados da empresa. Cabe ao jovem adaptar-se ao movimento da empresa, e não o inverso.

Essa lógica capitalista, que se reproduz na maneira como o Programa Jovem Aprendiz é significado pelos gerentes, afirma que os sujeitos só são reconhecidos como ferramentas para melhorar o funcionamento da empresa. Nesse sentido, a pertinência do conhecimento é mediada pela sua utilidade na organização. Se o jovem for formado no sentido de conhecer seus direitos e buscar sua autonomia, se ele for questionador, contestador, não servirá aos interesses do capital. O conformismo é a contrapartida do utilitarismo à empresa.

Os objetivos quatro, cinco e seis, estão bastante relacionados entre si, tendo em vista que se referiam à garantia de formação e inserção no mercado de trabalho, do jovem que participou do programa; ao delineamento das atividades desempenhadas atualmente; e à relação entre o exercício profissional atual e a formação enquanto aprendiz.

No que se refere à garantia da formação e à relação entre a formação enquanto aprendiz e as atividades desempenhadas atualmente, identificamos que tanto para os jovens quanto para os gerentes, o significado da formação está diretamente atrelado aos cursos, não se considerando a empresa também como um espaço de formação. No que se refere a esses cursos, contudo, identificamos que a aplicabilidade deles se dá muito mais sob a ótica do comportamento, do que como suporte para a prática.

O que se confirma também na experiência profissional. Quando questionados sobre a relação entre os cursos e as atividades de trabalho atuais, vimos que a maioria dos jovens não segue mais trabalhando no mesmo ramo em que fez a aprendizagem. Nesse sentido, o que mais eles destacaram como contribuição fora a dimensão realmente a experiência como trabalhador. Nesse sentido, podemos constatar que há diferentes significados sobre a formação: o que é colocado na lei, que pensa a formação

como pilar essencial para o funcionamento do Programa e feito em duas frentes (empresa e Instituição Formadora); o dos jovens, que concebem a formação a partir das possibilidades de inserção que se abrem no Mercado de Trabalho; e o dos gerentes, que a vêem como uma forma de enquadrar e disciplinar os jovens aos moldes da política empresarial.

Observamos que o sentido que emerge da formação é o desta como sinônimo do curso ministrado nas Instituições Formadoras, e que sirva aos interesses da empresa. Desse modo, o foco não se concentra na formação do jovem, nem na inserção deste no mercado posteriormente. Mas sim em produzir jovens dóceis e engajados, que abracem a causa da empresa e se submetam à realidade organizacional.

Esse sentido contradiz com a perspectiva histórico-cultural que concebe o trabalho como forma de sociabilidade e de inserção social, como constituinte da subjetividade humana; e até mesmo do sentido que Marx dava à formação como mecanismo de libertação dos jovens, de retomada do lugar social, de conquista da autonomia e possibilidade de enfrentamento da exploração vivida pelo capitalismo e de ascensão. Nessa perspectiva a formação pode ser vislumbrada como um fator de mediação no processo de subjetivação, de formação da consciência. Mas o que temos visto é que no desenvolvimento das Políticas Públicas de formação profissional para os jovens, tem sido reproduzido o sentido do disciplinamento.

No que se refere à Inserção no mercado e ao delineamento das atividades atuais, observamos três situações. Primeiramente de jovens que ainda não trabalharam desde que saíram do programa, que são aqueles que concluíram o mesmo aos 17 anos, e, segundo eles, não poderiam ser contratados. O que é um equívoco, pois a Lei permite que sejam contratados jovens a partir de 16 anos, salvo em condições insalubres ou que tragam prejuízo ao desenvolvimento desse sujeito.

Em segundo lugar aqueles que estão trabalhando atualmente, sendo que desses, apenas um conseguiu se efetivar em um emprego, estando em uma empresa do mesmo ramo em que foi aprendiz até hoje. Os demais ocupam funções temporárias, terceirizadas ou já passaram por vários empregos desde que concluíram o contrato de aprendizes, o que demonstra a insegurança e instabilidade vivida por esses jovens. Em terceiro, estão aqueles que já tiveram algumas experiências profissionais após o programa, também rápidas, mas decidiram deixar o trabalho para fazer um curso superior. Tarefa que também não tem sido fácil, pois, a maioria dos jovens que cursavam ensino superior na época da entrevista, o fazia em Universidades privadas, o que se constitui mais um obstáculo aos jovens que precisam trabalhar para estudar, mas que nem sempre conseguem conciliar os altos custos nas universidades com o rendimento recebido.

A partir dos dados, observou-se que, da forma como vem se desenvolvendo (ao menos para esses jovens e gerentes entrevistados), o Programa Jovem Aprendiz parece estar preocupado em formar muito mais comportamentos adequados e enquadrados, do que formar no sentido de conquista da autonomia, da cidadania e de garantia dos direitos dos jovens. Identificamos também que não tem se mostrado efetivo na garantia de maiores oportunidades de inserção, porque podemos ver que as funções desempenhadas pelos jovens egressos, em grande parte, não estão relacionadas ao período como aprendiz, e se destacam por seu caráter temporário e instável. O que corrobora com nossa perspectiva teórica de que essas políticas têm funcionado, muito mais como paliativo. Voltadas para os jovens pobres, elas são significadas ora como forma de transferência de renda, ora como elemento de controle e disciplinamento.

É preciso pensar estratégias que garantam o acompanhamento desse jovem até que o mesmo consiga ingressar efetivamente no mercado de trabalho. Como já ressaltamos anteriormente, os esforços de empresas, instituições formadoras e do

próprio Estado têm se concentrado fortemente na inclusão de aprendizes no Programa, em contrapartida, a falta de estatísticas e dados sobre o acompanhamento do jovem no pós programas, nos dá indícios de que os esforços voltados para a inserção desse jovem egresso em formas de trabalho dignas e não precarizadas não têm funcionado de forma sistematizada.

Ainda outro aspecto é que quase todos os gerentes afirmaram que contratam uma parcela dos aprendizes egressos, contudo, dos aprendizes egressos entrevistados, apenas um voltou à empresa em que fora aprendiz, sendo que como terceirizada. Os demais precisaram buscar trabalho em outros lugares, não havendo proposta de efetivação ao término do contrato.

De modo geral, ressalta-se que a tão almejada inserção no mercado, o emprego estável, que eles pensavam que teriam instantaneamente após o período como aprendizes, parece não se colocar assim tão diretamente. Isso nos leva a refletir sobre o fato de que apenas a formação (e ainda mais a formação do modo como tem se desenvolvido), não se constitui como passaporte para o mundo do trabalho, principalmente, em se falando de um trabalho digno. Nesse sentido, questionamos se um dos objetivos propostos pelo próprio programa, que é garantir o acesso dos adolescentes e jovens carentes à qualificação profissional, propiciando a inserção no mercado de trabalho, tem se efetivado.

Os nossos dados põem em dúvida tanto a garantia à qualificação, quanto à inserção no mercado. Observamos que o significado de formação e inserção, tanto por parte da análise da literatura científica, quanto dos jovens, quanto dos gerentes, atrela-se à concepção da juventude pejorativa ainda vigente na sociedade e que contribui para construção e consolidação de uma concepção limitada de política pública para juventude.

O sétimo objetivo era o de investigar as empresas participantes do programa acerca dos motivos para efetivar ou não aprendizes egressos. Sobre esse aspecto identificamos que a maioria dos gerentes levantaram como possíveis motivos para se contratar um aprendiz egresso foram a experiência e o comportamento que demonstraram enquanto aprendizes. O que confirma, mais uma vez que o critério para que o aprendiz permaneça é a submissão, o comportamento disciplinar e o ajuste aos princípios organizacionais.

E por último, buscamos identificar junto aos aprendizes egressos os motivos de sua contratação por empresas participantes ou não do Programa. Segundo os jovens, o fato de terem participado do Programa se constitui como um diferencial no processo seletivo. Mas aqui eles não se referem à formação, mas sim à prática na empresa. Contudo, temos visto que talvez esse diferencial não tenha se mostrado tão decisivo quando pensamos em termos práticos de inserção no mercado de trabalho, ou mesmo de possibilidades de construção de uma profissão ao aprendiz. Como já destacamos quando nos referimos às atividades desempenhadas atualmente.

A partir desses destaques, abrem-se inúmeras possibilidades de reflexão em torno do Programa Jovem Aprendiz que temos e do que deveríamos ter. Do modo como tem se desenvolvido, no cenário pesquisado, ele não tem garantido aos jovens o direito à cidadania, ao protagonismo ou à construção de um caminho profissional próprio. Mas tem sim, legitimado os interesses do Capital, de produção de sujeitos docilizados, de jovens domados. Domados sim, da irresponsabilidade, do desinteresse, da falta de compromisso, características naturais da juventude, segundo gerentes. Enfim, saem do forno da aprendizagem, os profissionais perfeitos às novas formas de gestão do trabalho. E ainda atribui-se a ele mesmo o seu sucesso ou fracasso, o que está de acordo com o sentido que as empresas conferem aos jovens e ao Programa da Aprendizagem.

No tocante ao nosso objetivo geral, que foi o de analisar o significado da formação e inserção no mercado de trabalho para aprendizes egressos e gerentes do Programa da Aprendizagem, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, identificamos que os jovens internalizam esse significado social do esforço próprio, de que só vencem os melhores. O que também se constitui como a reprodução de um significado histórico acerca das Políticas Públicas, que retira do Estado a responsabilidade de garantir a esse jovem o seu direito à educação e ao trabalho digno. A maneira como as Políticas vêm sendo construídas e implementadas no país, trazendo uma atuação superficial e com data marcada para terminar, colocam o papel do Estado como de assistência àqueles que, “coitados”, não conseguiram vencer. O que converge com o significado de gratidão pela oportunidade, compartilhado pelos jovens do Programa.

No que se refere aos gerentes, observamos que, o significado compartilhado, atribuído ao jovem é o daquele aprendiz como um produto da empresa, e não como um sujeito de direitos. E no cerne das dimensões de sentidos, encontra-se a utilidade daquele aprendiz para a empresa. Para os gerentes, é um momento de preparação para esse jovem, no qual ele deve aprender a se comportar e a desenvolver seu senso de responsabilidade.

Partindo dessas reflexões, identificamos que as discussões sobre o Programa Jovem Aprendiz, no que se refere à formação e inserção do egresso no mercado, não podem se restringir ao meio acadêmico, é preciso pôr em debate, levar à SRTE/PB, às Instituições Formadoras, às Empresas, aos profissionais, aos próprios jovens, às Instituições e Fóruns de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, de modo a levantar possibilidades, repensar esses significados em torno da formação e inserção dos jovens no mercado. Também os dados apontam a necessidade de uma série de estudos outros que aprofundem algumas questões, tais como as atividades dos aprendizes nas empresas, a questão do acompanhamento, os cursos de formação, a sobrecarga ao jovem

de ter que conciliar trabalho – escola – curso de formação, além de muitos outros estudos necessários à avaliação desta Política.

Partindo da análise dos dados, um aspecto nos ressalta aos olhos, que é que essas discussões não terminarão aqui, mesmo após a conclusão deste trabalho. Que esses resultados contribuam para os processos de ressignificação e produção de novos sentidos, em termos de melhorias da política, efetivação dos direitos das juventudes e formação de profissionais de Psicologia.

Esperamos que esta Tese possa trazer à luz discussões acerca desse significado comum e consensual em torno da juventude, contribuindo para ressignificar esses espaços, ou não espaços, destinados aos jovens dentro das empresas; bem como a própria implementação da Política, que autua as empresas, obriga que as mesmas contratem os aprendizes; mas por outro lado, não oferece aos aprendizes a garantia que seus direitos sejam respeitados, quer durante a vigência do contrato, quer no Pós Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Abad, M. (2008). Crítica política das políticas de juventude. In M.V. Freitas, & F.C. Papa (Eds.), *Políticas Públicas: Juventude em pauta* (pp. 13-32). São Paulo: Cortez.
- Aberastury, A. (1980). *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis – punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo, Scritta/Anpocs.
- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED.
- Abramo, H.W. (2005). Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In H.W. Abramo, & P.P.P. Branco, (Eds.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Aguiar, W.M.J., Liebesny, B., Marchesan, E.C., & Sanchez, S.G. (2009). In A.M.B. Bock, & M.G.M. Gonçalves (Eds.). *A dimensão subjetiva da realidade: Uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Álvaro, J.L. & Garrido, A. (2007). *Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Alves, P. B. (1998). *O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1890/000222267.pdf?sequence=1>
- Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2554/000372073.pdf?sequence=1>
- Alves-Mazzotti, A.J. e Gewandszanajder, F. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Ed Thomson.

- Amazarray, M.R.; Thomé, L.D.; Souza, A.P.L.; Poletto, M.; Koller, S.H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 25 n. 3, pp. 329-338.
- Andrade, G. (2005). O Programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego de jovens. *Mercado de Trabalho*. IPEA: Brasília.
- Andrade, C.C. (2008). Juventude e Trabalho: Alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. *Ipea: Mercado de Trabalho*, 37, 25-32. Recuperado de http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/boletim_mercado_de_trabalho/mt37/mt37a/09_juventude_e_trabalho.pdf
- Arend, S.M.F. & Reis, A.M.D. (2009). Juventude e restaurantes fast food: a dura face do trabalho flexível. *Katál. Florianópolis*, 12(2), 142-151.
- Bango, J. (2008). Políticas de juventude na América Latina: Identificação de desafios. In M.V. Freitas, & F. de C. Papa (Eds.), *Políticas Públicas: Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez.
- Barros, J.P.P., Paula, L.R.C., Pascoal, J.G., Colaço, V.F.R., & Ximenes, V.M. (2009). O conceito de sentido em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>
- Bastos, P.C., & Carrano, P.C.R. (2004). Juventude e participação: Análise das Políticas Públicas Municipais dirigidas aos jovens na cidade de Niterói. Recuperado de www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/p033.pdf
- Belluzzo, L., & Victorino, R.C. (2004). A Juventude nos caminhos da ação pública. *São Paulo em perspectiva*, 18(4), 8-19. Recuperado de http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v18n04/v18n04_02.pdf
- Berquó, E. (1999). Prefácio. *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento*, 1, 15-18. Recuperado de <http://www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/pdf/cadernos1.pdf>

- Bock, A.M.M. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 315-329.
- Bock, A. M. B. (2002). A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Eds.), *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. PÁGINAS). São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B. (org.). (2003). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez.
- Bock, A.M.B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cad. Cedes*, 24(62), 26-43. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Boghossian, C.O., & Minayo, M.C.S. (2009). Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 411-423. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/06.pdf>
- Bourdieu, P. (1978). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Borges, M. E. S. (2006). *O rei está nu: Tramas e urdiduras por uma gestão do trabalho*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- BRASIL, *Lei do Aprendiz nº 10.097/2000*, de 01 de dezembro de 2005. Decreto nº 5.598, de 01 de dezembro de 2000. Recuperado de <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2000/10097.htm>.
- BRASIL, Lei nº 11.180/05. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm.
- BRASIL. Instrução Normativa nº 26, de 20 de Dezembro de 2001. Recuperado de http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/intrucao_normativaSIT2620-12-2001.pdf

BRASIL. (2011). Recuperado de http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D32DC09BB0132DE65AB3D7D6A/boletim_08.pdf

Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. London: Sage.

Camarano, A. A. (org.). (2006). *Transição para a Vida Adulta ou Vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea.

Camarano, A.A.; Mello, J.L. & Kanso, S. (2006). Do nascimento à morte: principais transições. In A.A. Camarano (2006). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* , pp. 31-60. Rio de Janeiro: Ipea.

Camarano, A. A., Kanso, S., & Mello, J. L. (2006). Transição para a vida adulta: Mudanças por períodos e coorte. In A. A. Camarano (Ed.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 95-135). Rio de Janeiro: Ipea.

Camargo, B.V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, J. C. Jesuíno, & B. V. Camargo (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539). EdUEPB: João Pessoa.

Cardoso, R., & Sampaio, H. (1995). *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo: EDUSP.

Carvalho, M. P., Souza, R., & Oliveira, E. R. P. (2009). Jovens, Sexualidade e Gênero. In M. P. Sposito (Ed.), *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* (pp. 229-274). Belo Horizonte, MG : Argumentum. P.

Cassab, M. A. T.(2001). Jovens pobres e o futuro: A construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói: Intertexto.

Castro, J.A., & Aquino, L. (2008). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA.

- Cole, M., & Scribner, S. (2007). Introdução. In L. Vigotski. *A formação social da mente* (pp. 17-36). São Paulo: Martins Fontes.
- Constanzi, R. N., Andrade, K., & Prado, M. (2008). Trabalho Decente e Juventude no Brasil. Organização Internacional do Trabalho. Recuperado de http://www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf
- Convenção Iberoamericana de Direitos dos Jovens. (2005). Espanha: Organización Iberoamericana de Juventud. Recuperado de http://www.juventude.gov.br/internacional/documentos/convencaoibero-americaana_atafinal.pdf
- Corti, A.; & Souza, R. (2004). *Diálogos com o mundo juvenil. Subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa.
- Costa, A.C.G. (2008). Educação. São Paulo: Editora Canção Nova.
- Crispim, K. S.; & Godoy, J. H. A. (2010). Juventude e a questão social no contexto das Políticas Públicas de Trabalho e emprego. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 4, 9, 134-149.
- Dayrell, J. (2003). O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502404.pdf>
- Dejours, C. (1992). Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: A psicodinâmica do trabalho. In S. Lancman, & L.I. Sznelwar (Eds.), *Cristophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro/ Brasília: Fiocruz/ Paralelo 15.
- Dejours, C. (1993). Cooperação e construção da identidade em situação de trabalho. *Futur antérieur*, n. 16, pp. 41-52.

- Dejours, C. (1994). Entre sofrimento e reapropriação: O sentido do trabalho. In S. Lancman, & L.I. Sznelwar (Eds.) *Cristophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro/ Brasília: Fiocruz/ Paralelo 15.
- Delari Júnior, A. (2000). Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade. (Dissertação de Mestrado não publicada). UNICAMP, Campinas.
- Delari Junior, A. (2001). O problema da subjetivação numa abordagem histórico-cultural: anotações iniciais para um trabalho de revisão crítica. Recuperado de <http://delari.sites.uol.com.br/problema.htm#problem>
- Dias, R. S. (2006). *O Impacto da Formação Desenvolvida pela Parceria ONG Pia Sociedade com o Banco do Brasil na vida dos Adolescentes do Programa de Aprendizagem- JP/PB*. (Monografia não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- DIEESE. (2007). *Anuário de Qualificação social e profissional: 2007*. São Paulo: DIEESE.
- Druck, G. (2002). Bancário: um emprego de múltiplos riscos. *Caderno CRH*, Salvador, n. 37, p. 217-233, jul./dez. 2002. Recuperado de <http://www.flexibilizacao.ufba.br/RCRH-2006-136graca.pdf>
- Durrive, L. (2002). Formação, trabalho, juventude: Uma abordagem ergológica. *Proposições*, 13(3), 19-30. Recuperado de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/39-dossie-durrivel.pdf>
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. - ECA Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Do direito a profissionalização e à proteção no trabalho. Recuperado de http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Politica_nacional_%20saude_nv.pdf.
- Faleiros, V.P. (1980). *A política social do Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez.

- Fausto, A. M. N. & Quiroga, C. (2000). Juventude Urbana Pobre: Manifestações Públicas e Leituras Sociais. In A.C. Pereira, E. Rondelli, K. E. Schollhammer, & M. Herschmann (Eds.), *Linguagens da Violência* (pp.221-236). Rio de Janeiro: Rocco.
- Foucault, M. (1971/ 1999). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foracchi, M. (1965). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional.
- Foracchi, M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira.
- Freire, P. (1991). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M.V.; & Papa, F.C. (2008). *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez.
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de Políticas Públicas. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 313-323. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a04v21n3.pdf>
- Frigotto, G. (2008). Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trab. Educ. Saúde*. 5, 3, 521-536.
- Gaulejac, V. de. (2007). *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Idéias e Letras.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: Notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, 17(2), 31-45. Recuperado de http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf
- González Rey, F.L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Guimarães, N. A. (2004). Trabalho: Uma categoria-chave no imaginário juvenil? In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Eds.), *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo.
- Guimarães, N.A. (2006). Trajetórias inseguras, autonomização incerta: Os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In A. A. Camarano (Ed.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 171-198). Rio de Janeiro: Ipea.
- Hofling, E. M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, 55, pp. 30-41. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008). *Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicilio – PNAD: Síntese de indicadores*. Recuperado de <http://www1.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>
- Kafouni, R. (2009). A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social – contribuições às análises das Políticas Públicas de juventude. (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Kahale, E.M.P. (2002). Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In A.M.B. Bock, M.G.M. Gonçalves, & O. Furtado (Eds.), *Psicologia sócio-histórica* (pp. 179-191). São Paulo: Cortez.
- Kerbauy, M.T.M. (2005). Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais? *Estudos de Sociologia, Araraquara*, 18/19, 193-203.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG/ ArtMed.

- Leite, E. M. (2008). Juventude e trabalho: Criando chances, construindo cidadania. In M.V. Freitas, & F. de C. Papa (Eds.), *Políticas Públicas: Juventude em pauta* (pp.145-164). São Paulo: Cortez.
- León, O. D. (2008). Da agregação programática à visão construtiva de políticas de juventude. In M.V. Freitas, & F. de C. Papa (Eds.), *Políticas Públicas: Juventude em pauta* (pp.75-94). São Paulo: Cortez.
- Lhuillier, D. (2002). Trabalho. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Eds.), *Dicionário de Psicossociologia*. Lisboa, Portugal: Climepsi editores.
- Lima, S. M., & Minayo-Gomez, C. (2003). Modos de subjetivação na condição aprendiz: Embates atuais. *História, Ciência e Saúde*, 10(3), 931-953. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v10n3/19306.pdf>
- Lopes, R. E., Adorno, R. C. F, Malfitano, A. P. S., Takeiti, B. A., Silva, C. R., & Borba, P. L. O. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade, São Paulo*, 17(3), 63-76. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n3/08.pdf>
- Lucci, M.A. (2006). A proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Macêdo, O. J. V. (2006). *O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Machado, V. B. F. (2009). *Inserção profissional em tempos de capitalismo globalizado: Como jovens estudantes percebem o mundo do trabalho*. (Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). Recuperado de <http://www.et.cefetmg.br/permalink/82a58892-5474-11df-9c99-00188be4f822.pdf>

- Makirriain, J.M.Z. (2006). El materialismo dialectico: fundamento de la psicología soviética. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. vol 6, nº 1, p. 21-50.
- Martins, H. H. T. S. (2001). O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: Conhecimento e participação. *Tempo Social*, 13(2), 61-87. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a04.pdf>
- Marx, K. (1982). *O capital*. (7. Ed). São Paulo: Difel.
- Máximo, T. A. C. O. (2009). *Super Homem Moderno: Análise da relação trabalho-saúde de gerentes de bancos públicos e privados*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Melo, M. C. O. L. (1999). O gerente e a função gerencial nas organizações pós reestruturação produtiva. *VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*. Recuperado de <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/abet/vienc/ST19A.doc>
- Melo, M. A. (2009). As sete vidas da agenda pública brasileira. In E. M. Rico (Ed.), *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate* (pp. 11-28). São Paulo: Cortez.
- Minayo, M.C.S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco.
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2003). *Cartilha do Adolescente Aprendiz*. João Pessoa: DRT.
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2008). *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz*. Brasília: MTE, Assessoria de Comunicação.
- Molon, S.I. (2009). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Morais, D. (2008). Juventude: Concepções, Políticas Públicas e Projetos Políticos no Brasil. In F.C. Papa, & F. Jorge (Eds.), *Êa, Juventude! – Juventude Negra do PT em movimento*. São Paulo : Fundação Friedrich Ebert.
- Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 6(2), 72-88. Recuperado de <http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>
- Neves, D.P. (2006). Juventude, Trabalho e Instituições Filantrópicas. *Saúde e Sociedade, São Paulo*, 15(3), 99-114.
- Novaes, R. R. (2006). Os jovens de hoje: Contextos, diferenças e trajetórias. In M. I. M. Almeida, & F. Eugenio (Eds.), *Culturas jovens: Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Novaes, R. (2007). Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e Políticas Públicas. *Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida*, 2. São Paulo.
- OIT. (2004). *Tendências Globais de Emprego para a Juventude 2004*. Organização Internacional do Trabalho.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2004). *Políticas públicas de/ para/ com juventudes*. Brasília: Autor.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In S.H. Koller (Ed.), *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: CFP.
- Pais, J. M. (2009). Juventude como fase da vida: Dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 371-381. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/03.pdf>

- Papa, F.C.; & Jorge, F. (2008). *Êa, Juventude! – Juventude Negra do PT em movimento*. São Paulo : Fundação Friedrich Ebert.
- Patto, M. H. S. (2009). *A cidadania negada: Políticas Públicas e Formas de Viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicilio - PNAD (2009), síntese de indicadores. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
- Pessoa, M. C. B. (2009). *Programa da Aprendizagem no Contexto do CIEE: Finalidade da formação e expectativas dos aprendizes*. (Monografia não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Pillotti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula.
- Plano Nacional da Juventude (2004). Recuperado de http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_juventude.pdf
- Pochmann, M. (1998). *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. Coleção ABET – Mercado de trabalho. São Paulo: ABET.
- Pochmann, M. (2000). *A batalha pelo primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Ribeiro, R., & Juliano, A. A. (2005). Desemprego Juvenil e impactos do Programa Nacional de Estímulo ao primeiro emprego. *Econômica*, 7(1), 47-76. Recuperado de <http://www.uff.br/revistaeconomica/v7n1/rosana.pdf>
- Rizzini, I; & Pilotti, F. (orgs). (2009). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Rua, M. G. (1998). As Políticas Públicas e a juventude nos anos 1990. In Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. *Jovens acontecendo na trilha das Políticas Públicas*. Brasília: CNPD.
- Santos, D. P. (2006). *Relatório de Estágio em Psicologia Social na Delegacia Regional do Trabalho*. Manuscrito não publicado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Santos, E. C. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5809/000432015.pdf?sequence=1>
- Saraiva, E. R. A. (2010). *Violência contra idosos: Aproximações e distanciamentos entre a fala do idoso e o discurso da mídia impressa*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Schwartz, Y. e Durrive, L. (Eds.). (2007). *Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Silva, R. M. P. (2006). *Programa Adolescente Aprendiz: Mecanismo efetivo de inserção dos jovens no mercado de trabalho?* (Monografia de Especialização não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Silva, R. M. P., Alberto, M. F. P., Máximo, T. A. C. O., & Nunes, T. S. (2011). Programa Adolescente Aprendiz: Mecanismo efetivo de inserção dos jovens no mercado de trabalho? In M.F.P. Alberto, J.A. Lima, & D. P. Santos (Eds.), *Infância, Adolescência e Juventude: Pesquisa, Intervenção e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Sposati, A.O.; Bonetti, D.A.; Yasbek, M.C.; Falcão, M.C. (1995). *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileira*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Sposati, A. (2002). Regulação social tardia : característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. *VII Congresso Internacional*

del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal.

Sposati, A. (2008). Proteção social na América Latina em contexto de globalização. *In: Pré-Conferência Brasileira Preparatória à 33ª Conferência Global de Bem-Estar Social do ICSW. Anais...* Rio de Janeiro.

Sposati, A. (2011). Tendências latino-americanas da política social pública no século XXI. *R. Katál., Florianópolis, 14(1)*, 104-115. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a12.pdf>

Sposito, M. P. (1997). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação, 5*, 37-52. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTE_S_SPOSITO.pdf

Sposito, M. P. (1999). Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu*. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_06_MARILIA_PONTES_S_POSITO.pdf

Sposito, M. (2000). *Estado do conhecimento: juventude*. Brasília: INEP.

Sposito, M. (2008). Trajetórias na constituição de Políticas Públicas de juventude no Brasil. In M.V. Freitas, & F. de C. Papa (Eds.), *Políticas Públicas: Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez.

Sposito, M. P., Silva, H. H. C., & Souza, N. A. (2006). Juventude e poder local: Um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação, 11(32)*, 238-257. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf>

- Sposito, M. P. & Corrochano, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social- Revista de Sociologia da USP*, 7(2), 141-172. Recuperado de <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol17n2/v17n2a06.pdf>
- Szymanski, H. (2002). Entrevista reflexiva: Um olhar sobre a entrevista em pesquisa. In H.Szymanski, L.R. Almeida, & R.C.A.R. Prandini (Eds.), *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (pp. 9-62). Brasília: Plano Editora.
- Vale, F. F., & Salles, L. M. F. (2007). *Uma leitura sobre a violência no espaço escolar: Juventude em questão*. Recuperado de www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss12_06.pdf
- Vigotski, L. S. (1925/ 2004). A consciência como problema do comportamento. In: Vigotski, L.S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (pp. 55-85).
- Vigotski, L.S. (1926/ 2004). Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In: Vigotski, L.S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (pp. 4 – 53).
- Vigotski, L.S. (1927/ 2004). O significado histórico da crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. In: Vigotski, L.S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (pp. 203 – 417).
- Vygotsky, L.S. (1929/ 2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, p. 21-44.
- Vigotski, L. S. (1934/ 2009). Pensamento e palavra. In: Vigotski, L. S. (2009). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Havana: Científico-Técnica.

Vygotsky, L.V. (1995). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1996). *Psicologia Infantil. Obras escogidas IV*. Madrid: Visor.

Vigotski, L.S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.V. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wickert, L.F. (2006). *Desemprego e Juventude: Jovens em busca do primeiro emprego. Psicologia Ciência e Profissão, 26 (2), 258-269.*

APÊNDICES

Apêndice I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o significado do Programa Jovem Aprendiz para gerentes e aprendizes egressos e está sendo desenvolvida por Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo, aluna do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, nível Doutorado, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Pereira Alberto.

Os objetivos do estudo são: Analisar o Programa Jovem Aprendiz, a partir da perspectiva de egressos e gerentes, no que se refere à formação e inserção do egresso no Mercado de Trabalho; Investigar o sentido da adesão das empresas ao programa da Aprendizagem; Identificar junto aos aprendizes egressos se a participação deles no Programa garantiu a formação e a inserção no mercado de trabalho; Delinear as atividades de trabalho desempenhadas atualmente por aprendizes egressos do Programa; Investigar a relação da atividade atual do egresso com a formação realizada no Programa; e Investigar as empresas empregadoras de aprendizes egressos acerca dos motivos para contratá-los.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do Programa Jovem Aprendiz a partir dos vários atores (gerentes e aprendizes) enfocando a efetividade no ingresso do jovem ao mercado formal; bem como fomentar uma discussão entre pesquisadores, juventudes, gestores de Políticas Públicas, profissionais que lidam com a juventude, e empresários, tanto no sentido de se compreender o mundo vivido pelos jovens, quanto no de possibilitar elementos para reflexão acerca das Políticas Públicas voltadas para tal população.

Solicitamos a sua colaboração para a participação na entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e Psicologia e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades

solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo

Endereço (Setor de Trabalho): Programa de Pós Graduação em Psicologia Social –
Doutorado

Telefone: 83 – 9122-1006

Atenciosamente,

Thaís Augusta C. de Oliveira Máximo

Profª Drª Maria de Fátima Pereira Alberto

Apêndice II – Formulário de Análise dos Artigos Científicos

1. Área da revista de publicação

Área da Revista	Quantidade de Artigos

2. Temática principal abordada

Ano de Publicação	Temática principal abordada nos artigos	Área do artigo	Quantidade de Artigos por temática

3. Tipo de artigo (revisão teórica ou relato de pesquisa)

Tipo de Artigo	Quantidade de Artigos
Revisão Teórica	
Relato de Pesquisa	
Quantitativo	
Qualitativo	
Quanti-Quali	

4. Concepções de Políticas Públicas trazida pelos autores

Ano de Publicação	Concepções de Políticas Públicas

**Apêndice III - Protocolo para pesquisa documental – Superintendência Regional
do Trabalho e Emprego do Estado da Paraíba**

I. Dados da Instituição:

Nome da Instituição: _____

Data: ___/___/_____

Documentos utilizados: _____

II. Programa Jovem Aprendiz

1. Ano de início da Participação da Paraíba no Programa Jovem Aprendiz: _____

2. Dados do Programa Jovem Aprendiz na Paraíba e em João Pessoa nos últimos três anos:

	Nº de Aprendizes inseridos	Meta para o Estado	Metas para João Pessoa	Total de Empresas Participantes
2011 (até março)				
2010				
2009				

3. Número de empresas ou instituições estão credenciadas para fazer formação atualmente: _____

4. Nomes das Instituições Formadoras e número de aprendizes em cada uma:

Nome da Instituição	Nº de aprendizes

5. Número de empresas que correspondem ao critério da aprendizagem: _____

6. Número de empresas que possuem contratos de aprendizagem: _____

7. Número de aprendizes atendidos em cada uma:

Nome da Empresa	Nº de aprendizes

8. Número de empresas contratantes de aprendizes egressos: _____

9. Nomes das empresas contratantes:

10. Número de aprendizes egressos contratados nos últimos três anos:

Apêndice IV – Protocolo para pesquisa documental – Instituições Formadoras

I. Dados da Instituição:

Nome da Instituição: _____

Data: ___/___/_____

Documentos utilizados: _____

II. Programa Jovem Aprendiz

1. Ano de início da Participação no Programa Jovem Aprendiz: _____

2. Quantidade de Empresas vinculadas a esta Instituição para Formação do Jovens:

3. Nomes de Empresas vinculadas a esta Instituição:

4. Quantidade de Aprendizes matriculados na Instituição: _____

5. Nomes dos Cursos Ministrados pela Instituição:

6. Quantidade de aprendizes matriculados por curso:

Nome do Curso	Nº de aprendizes matriculados

7. Ementas dos Cursos oferecidos (anexar as cópias)

8. Número de Aprendizes egressos contratados nos últimos três anos:

Ano: _____ Nº de Aprendizes _____

Ano: _____ Nº de Aprendizes _____

Ano: _____ Nº de Aprendizes _____

9. Nomes das Empresas Contratantes:

10. Nomes dos Aprendizes Contratados

Apêndice V - Roteiro de Entrevista – Aprendiz Egressos

Roteiro Prescrito	Roteiro Real
<p>Idade: Sexo: ()M ()F Raça/ Etnia Escolaridade Estado marital: Tem filhos? Quantos? Com quem você mora? As pessoas que moram com você trabalham? Qual o trabalho que elas realizam? Qual a renda média de sua família por mês? Você contribui para esta renda? Com quanto? Quantas pessoas contribuem para que sua família obtenha essa renda? Quantas pessoas vivem com essa renda? Início e término do contrato (mês e ano): Início: ___/___/____ Término: ___/___/____ Quanto você ganhava como aprendiz? Além do salário, você recebia algum outro benefício da empresa? Qual (is)?</p>	<p>A forma como os termos foram abordados</p>
<p>Primeiro Bloco – Aprendizagem nas empresas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me sobre o início de sua participação no Programa Jovem Aprendiz 2. Fale-me sobre as atividades que você desempenhava na empresa. 	<p>Primeiro Bloco – Aprendizagem nas Empresas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi o início de sua participação no Programa (Saber se entrou no Programa através da empresa ou da Instituição formadora)? 2. O que te motivou a participar? 3. Como foi a seleção para participar? 4. Qual a sua função na empresa? 5. Quais as atividades que desempenhava? 6. Você teve treinamento para a função que ia desempenhar? 7. Você tinha acompanhamento para o exercício de suas funções na empresa? 8. Você mudava de funções? 9. Quem determinou a sua função na empresa e quem determinava mudanças de função?

	<p>10. Por que você mudava de função?</p> <p>11. Como era sua relação com os colegas aprendizes e os colegas de trabalho?</p> <p>12. Em sua função, você teve alguma dificuldade?</p> <p>13. Quanto à prática na empresa, quais os aspectos positivos que você poderia destacar? E os negativos?</p>
<p>Segundo Bloco – Aprendizagem nas Instituições Formadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me sobre a formação fora da empresa. 2. Fale-me sobre os cursos realizados na Instituição Formadora. 	<p>Segundo Bloco – Aprendizagem nas Instituições Formadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a Instituição na qual você fez a formação? 2. Qual o curso que você fez na Formação do Programa? 3. Fale-me sobre o curso. 4. Qual a importância do curso para as atividades que você realizava na empresa? 5. Com relação ao conteúdo e aos módulos do curso, como eles te ajudavam na sua prática na empresa? 6. Dê exemplos dessa articulação. 7. Teria alguma situação que você vivenciou na empresa que não tinha o suporte no curso? 8. Conte-me como era seu dia como aprendiz.
<p>Terceiro Bloco: Pós Aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me sobre o significado que participação no Programa tem para você. 2. Fale-me sobre a relação entre os cursos que você realizou durante a formação e as atividades de trabalho após o término do contrato de aprendizagem. 3. Fale-me sobre a contribuição do Programa para sua inserção no mercado de trabalho. 4. Fale-me sobre sua vida após o término do contrato de aprendizagem. 	<p>Terceiro Bloco: Pós Aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, o que significou ter participado do Programa Jovem Aprendiz? 2. Quando você entrou no Programa, quais eram suas expectativas? 3. Elas foram confirmadas? 4. Você trabalha atualmente ou já trabalhou após o término do contrato de Aprendizagem? 5. Se sim, por que acha que conseguiu o emprego? 6. Como foi contratado? 7. Quais as atividades formais ou informais funções que já realizou ou realiza depois do Programa? 8. Qual a contribuição do curso de formação para a sua atividade de trabalho hoje ou para alguma atividade que tenha exercido após a saída do Programa?

	<p>9. Se não, por que acha que não foi contratado?</p> <p>10. Para você, o que representou essa experiência vivida na empresa como aprendiz?</p>
--	---

Apêndice VI - Roteiro de Entrevista – Gerentes de Empresas que participam do Programa

Roteiro Prescrito	Roteiro Real
<p>Caracterização da Empresa e do Gerente</p> <p>Setor em que a empresa atua</p> <p>Porte da Empresa/ Quantidade de Funcionários</p> <p>Função exercida pelo gerente entrevistado</p> <p>Há quanto tempo trabalha nesta empresa?</p> <p>Há quanto tempo trabalha nesta função atual?</p> <p>Há quanto tempo trabalha com o Programa de Aprendizagem?</p> <p>Idade</p> <p>Estado Marital</p> <p>Sexo: ()M ()F</p> <p>Raça/ Etnia</p> <p>Escolaridade</p>	<p>A forma como os termos foram abordados</p>
<p>Primeiro Bloco – Adesão e Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me sobre as atividades que você exerce na Empresa. 2. Fale-me sobre a relação entre suas atividades e o funcionamento do Programa na empresa. 3. Fale-me sobre a adesão da empresa ao Programa Jovem Aprendiz. 4. Fale-me sobre o funcionamento do Programa nesta empresa. 	<p>Primeiro Bloco – Adesão e Funcionamento do Programa Jovem Aprendiz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as atividades que desempenha? 2. Como foi a inserção da empresa no Programa? 3. O que a motivou a participar? 4. Como funciona a seleção dos aprendizes? 5. Quais funções oferecidas para os aprendizes? 6. Os aprendizes exercem funções diferenciadas dos demais funcionários? 7. Se sim, quais são essas diferenças? 8. Qual a contribuição dos aprendizes para a empresa?

<p>Segundo Bloco – Formação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me sobre a formação aqui dentro da empresa. 2. Fale-me sobre a formação fora da empresa. 3. Fale-me sobre os cursos realizados na Instituição Formadora. 4. Fale-me sobre a relação da empresa com as instituições formadoras 	<p>Segundo Bloco – Formação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como os aprendizes são preparados para a função que vão exercer na empresa? 2. Como funciona o acompanhamento dos aprendizes na empresa? 3. Qual a Instituição de Formação com a qual a empresa tem convênio? 4. Como se dá a escolha dos cursos que cada aprendiz realiza? 5. Qual a relação existente entre os cursos realizados na Instituição _____ (Nome da Instituição Formadora) e as funções que os aprendizes exercem? 6. Como é a relação entre a empresa e as instituições formadoras?
<p>Terceiro Bloco: Significado da participação no programa e contratação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me sobre o significado que participação no Programa tem para a Empresa. 2. Fale-me sobre a relação entre o Programa e a inserção do jovem no mercado de trabalho. 	<p>Terceiro Bloco: Programa Jovem Aprendiz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a finalidade do Programa Jovem Aprendiz? 2. Você acha que o Programa tem cumprido esta(s) finalidade(s)? 3. Na sua concepção, o que faz com que o Programa tenha cumprido a sua finalidade? 4. Como você vê a contratação de jovens em busca do primeiro emprego? 5. Você acha, como gerente, que os jovens que participam do Programa estão mais preparados para concorrer a uma vaga no Mercado de Trabalho? Por que? 6. Sua empresa já contratou algum aprendiz egresso? 7. Por que? 8. Para a Empresa, quais as dificuldades na aplicabilidade do programa?

Apêndice VI

Figura 12 - Descrição das variáveis das linhas de comando dos aprendizes egressos

Nome da variável	Definição da variável	Especificação dos itens
*suj_	Número aleatório atribuído ao participante	Variou de 1 a 10
*idade_	Idade do participante	1= 17 anos 2= 18 anos 3= 19 anos 4= 20 anos
*sex_	Sexo do participante	1= masculino 2= feminino
*raça_	Etnia segundo a auto-categorização dos participantes	1= Branco 2= Moreno 3= Pardo 4= Negro
*escol_	Escolaridade do participante	1= Médio Incompleto 2= Médio Completo 3= Superior em curso
*renda_	Renda familiar atual	1= 1 salário mínimo 2= até 2 salários 3= mais de 2 salários até 3 salários 4= mais de 3 salários até 4 salários 5= mais de 4 salários
*form_	Instituição onde fez o curso de formação	1= Instituição Filantrópica e ONG; 2= Sistema S; 3= Instituição Filantrópica em parceria com o Estado
*setoremp_	Setor da empresa onde tinha contrato de aprendizagem	1= Bancário 2= Indústria 3= Supermercado
*temprog_	Tempo de duração do contrato de aprendizagem	1= até 1 ano 2= mais de 1 ano a 2 anos
*tempterm_	Tempo de término do contrato de aprendizagem	1= até 1 ano; 2= mais de 1 ano a 2 anos 3= mais de 2 anos a 3 anos
*trabalha_	Trabalho após o programa	1= trabalha atualmente 2= não trabalha 3= já trabalhou, mas não trabalha atualmente

Apêndice VII

Figura 13 - Descrição das variáveis das linhas de comando dos gerentes

Nome da variável	Definição da variável	Especificação dos itens
*suj_	Número aleatório atribuído pela pesquisadora ao participante	Variou de 1 a 10
*funç_	Função desempenhada pelo participante entrevistado	1=Gestão de Pessoas ou Recursos Humanos 2= Área técnica 3= Área Operacional
*tempapr_	Tempo que a empresa aderiu ao Programa Jovem Aprendiz	1= até 1 ano; 2= mais de 1 ano a 3 anos 3= mais de 3 anos a 5 anos 4= mais de 5 anos a 7 anos 5= mais de sete anos a 9 anos 6= não sabia informar
*setor_	Setor no qual a empresa se enquadra	1= Bancário 2= Comércio 3= Transporte 4= Comunicação
*porte_	Porte da empresa de acordo com a classificação do SEBRAE e o Estatuto da micro e empresa de pequeno porte - lei 9.841, de 5 de outubro de 1999	1= pequeno porte (de 22 a 99 funcionários, em indústria; e de 10 a 49 funcionários no comércio ou serviços) 2= Médio (de 100 a 499 funcionários em indústrias; e de 50 a 99 funcionários em comércio ou serviços) 3= Grande (mais de 500 funcionários para indústrias; e mais de 100 para comércio ou serviços)
*form_	Instituição Formadora com a qual a empresa tem contrato	1= Instituição Filantrópica 2= Sistema S
*contratapr_	Se a empresa já contratou ou não aprendizes	1= Sim 2= Não
*motiv_	Quais os motivos para que as empresas tenham aderido ao Programa	1= Exigência da SRTE/PB 2= Benefícios de se trabalhar com jovens
*pqcontr_	Quais os motivos para que a empresa tenha ou não contratado aprendizes	1= Em virtude do comportamento ou responsabilidade 2= para dar oportunidade ao aprendiz 3= pela experiência que o aprendiz já possuía

Apêndice VIII

Distribuição das questões do roteiro de entrevista por Blocos para a Análise do ALCESTE

<p>Bloco 1: Início da participação no Programa, incluindo expectativas e motivos do jovem e a entrada na empresa</p>	<p>Como foi o início de sua participação no Programa (Saber se entrou no Programa através da empresa ou da Instituição formadora)? O que te motivou a participar? Como foi a seleção para participar? Quando você entrou no Programa, quais eram suas expectativas? Elas foram confirmadas?</p>
<p>Bloco 2: Aspectos relacionados ao funcionamento do Programa na Empresa.</p>	<p>Qual a sua função na empresa? Quais as atividades que desempenhava? Você mudava de funções? Quem determinou a sua função na empresa e quem determinava mudanças de função? Por que você mudava de função? Você teve treinamento para a função que ia desempenhar? Você tinha acompanhamento para o exercício de suas funções na empresa? Como era sua relação com os colegas aprendizes e os colegas de trabalho? Você sentia alguma diferenciação no tratamento dos aprendizes de uma forma geral e dos funcionários efetivos? Em sua função, você teve alguma dificuldade? Conte-me como era seu dia como aprendiz. Como era conciliar o trabalho de aprendiz com a escola ou os estudos? Como foi seu último dia como aprendiz?</p>
<p>Bloco 3: Avaliação do Programa</p>	<p>Quanto à prática na empresa, quais os aspectos positivos que você poderia destacar? E os negativos? Para você, o que significou ter participado do Programa Jovem Aprendiz? Para você, o que representou essa experiência vivida na empresa como aprendiz?</p>
<p>Bloco 4: Formação nas instituições formadoras</p>	<p>Fale-me sobre o curso. Qual a importância do curso para as atividades que você realizava na empresa? Com relação ao conteúdo e aos módulos do curso, como eles te ajudavam na sua prática na empresa? Dê exemplos dessa articulação. Teria alguma situação que você vivenciou na empresa que não tinha o suporte no curso?</p>
<p>Bloco 5: Inserção no mercado de trabalho e expectativas de futuro</p>	<p>Se sim, por que acha que conseguiu o emprego? Como foi contratado? Quais as atividades formais ou informais funções que já realizou ou realiza depois do Programa? Qual a contribuição do curso de formação para a sua atividade de trabalho hoje ou para alguma atividade que tenha exercido após a saída do Programa?</p>

Apêndice IX

Distribuição das questões do roteiro de entrevista por Blocos para a Análise do ALCESTE

<p>Bloco 1: Adesão das empresas ao programa e ao funcionamento do mesmo na empresa</p>	<p>Atividades exercidas na empresa Atividades relativas ao programa Como foi a inserção da empresa no Programa? O que a motivou a participar? Como funciona a seleção dos aprendizes? Quais funções oferecidas para os aprendizes? Os aprendizes exercem funções diferenciadas dos demais funcionários? Se sim, quais são essas diferenças? Qual a contribuição dos aprendizes para a empresa?</p>
<p>Bloco 2: Formação e contratação de aprendizes</p>	<p>Como os aprendizes são preparados para a função que vão exercer na empresa? Como funciona o acompanhamento dos aprendizes na empresa? Como é a relação entre a empresa e as instituições formadoras? Como se dá a escolha dos cursos que cada aprendiz realiza? Qual a relação existente entre os cursos realizados na Instituição _____ (Nome da Instituição Formadora) e as funções que os aprendizes exercem? Qual a finalidade do Programa Jovem Aprendiz? Você acha que o Programa tem cumprido esta(s) finalidade(s)? Na sua concepção, o que faz com que o Programa tenha cumprido a sua finalidade? Para a Empresa, quais as dificuldades na aplicabilidade do programa? Como você vê a contratação de jovens em busca do primeiro emprego? Você acha, como gerente, que os jovens que participam do Programa estão mais preparados para concorrer a uma vaga no Mercado de Trabalho? Por que? Sua empresa já contratou algum aprendiz egresso? Por quê?</p>

ANEXOS