

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE CRISTINA BROCK ALVES

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: UMA  
ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA  
ADOLESCENTE APRENDIZ

CURITIBA

2014

DANIELE CRISTINA BROCK ALVES

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: UMA  
ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA  
ADOLESCENTE APRENDIZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Albanese Valore

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Alves, Daniele Cristina Brock

Aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida : uma análise do discurso de jovens participantes do programa adolescente aprendiz / Daniele Cristina Brock – Curitiba, 2014.

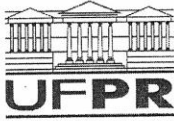
121 f.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Albanese Valore

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Psicologia da aprendizagem. 2. Formação profissional - Aprendizagem.  
3. Jovens - Ensino profissional. 4. Juventude. 5. Subjetividade. I.Título.

CDD 153.15



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às 14h00 horas, do dia 21 de março de dois mil e quatorze, na sala 107 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, a mestranda **DANIELE CRISTINA BROCK ALVES**, tendo como título da Dissertação **"APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ADOLESCENTE APRENDIZ"**. Constituíram a Banca Examinadora a Professora Doutora Luciana Albanese Valore, orientadora, Professora Doutora Marilu Diez Lisboa da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e a Professora Doutora Denise de Camargo, da Universidade Tuiuti do Paraná UTP, titulares. Após a exposição da mestranda, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam a aluna:

- Aprovada sem restrições.
- Aprovada, mas na condição de tomar as seguintes providências:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Reprovada

Eu Luciana Albanese Valore, orientadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore  
Universidade Federal do Paraná  
Professora orientadora

Prof.ª Dr.ª Marilu Diez Lisboa  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Professora titular

Prof.ª Dr.ª Denise de Camargo  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Professora titular



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO  
PSICOLOGIA  


DANIELE CRISTINA BROCK ALVES

**"APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ADOLESCENTE APRENDIZ".**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR — Universidade Federal do Paraná, e aprovada (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.

**Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore**  
Universidade Federal do Paraná  
Professora orientadora

**Prof.ª Dr.ª Marilu Diez Lisboa**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Professora titular

**Prof.ª Dr.ª Denise de Camargo**  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Professora titular

Curitiba, 21 de março, de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Albanese Valore, pelo acolhimento desta pesquisa e pelas contribuições à minha formação como docente e pesquisadora.

Meus agradecimentos à equipe do Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide – CEMADE, especialmente à sua coordenadora Sr<sup>a</sup> Rosa Mityio Sato, pela oportunidade de realizar esta pesquisa junto aos jovens do Programa Adolescente Aprendiz.

Agradeço aos aprendizes e seus responsáveis, por aceitarem colaborar com este estudo e reavivarem em mim o desejo de trabalhar e estudar.

No âmbito familiar, agradeço Hermes, Helena, Gisele e Sabrina, pelo amor e apoio de sempre.

Ao meu esposo Alessandro, meu agradecimento especial, pelo incentivo, compreensão, carinho e bom humor de cada dia.

Ao Eddie, agradeço a inseparável companhia.

Enfim, minha gratidão a Deus, por sempre caminhar comigo e permitir mais uma realização em minha vida: a construção dessa dissertação.

"(...) o menos que o escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto."

Érico Veríssimo  
Trecho de Solo de Clarineta, 1978.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar as relações entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida, produzidas no discurso de jovens participantes do Programa Adolescente Aprendiz. Para a compreensão do contexto deste estudo foram abordados discursos contemporâneos relacionados à juventude, ao trabalho e às políticas públicas de educação profissional no Brasil. Dentre tais políticas, deu-se enfoque à Lei da Aprendizagem, por meio da qual, jovens podem ser contratados a partir dos 14 anos na condição de aprendizes. Mantendo a frequência escolar, os aprendizes participam de um programa de aprendizagem profissional, no qual realizam carga horária de atividades práticas em uma empresa contratante e carga horária de atividades teóricas em uma entidade formadora. A pesquisa foi realizada no CEMADE (Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide) entidade formadora localizada em Curitiba. A investigação foi de natureza qualitativa e a abordagem teórico-metodológica, baseada na Análise Institucional do Discurso, da qual se empregou os conceitos de discurso, instituição e sujeito. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 jovens aprendizes e analisados trechos dos seus discursos, selecionados em função dos objetivos propostos para a investigação. Considerando pesquisas que enfocam motivações e consequências da inserção laboral do jovem, neste estudo pretendeu-se analisar, no discurso dos aprendizes, as imagens que constroem de si mesmos após a inserção no programa de aprendizagem profissional, bem como, as implicações deste em seus projetos de vida. Verificou-se no discurso dos jovens entrevistados como principais implicações subjetivas relacionadas ao programa: amadurecimento, responsabilidade, seriedade, obediência às regras, socialização, capacidade de superar desafios e dificuldades, dedicação à escola, melhorias na atenção, raciocínio e diminuição da timidez. A entidade formadora, por sua vez, foi legitimada pelos jovens como reguladora de seus comportamentos. Com relação aos projetos de vida, o programa de aprendizagem profissional pareceu não determinar as escolhas dos jovens em relação ao futuro, mas, segundo eles, orienta, apoia e facilita o encaminhamento de seus planos, que na maioria dos casos, se referem a fazer uma faculdade. Com este estudo pode-se perceber que a Lei da Aprendizagem, de um lado, atende aos interesses do mundo capitalista, produzindo sujeitos que se enquadram aos seus objetivos e mantêm o *status quo* e, de outro, atende aos interesses de jovens de camadas populares, fornecendo-lhes novas perspectivas. Cabe aos profissionais que atuam em tal política pública propor ações que possibilitem aos aprendizes pensarem e discutirem, de forma crítica, sobre: sociedade, consumo, relações de trabalho, qualificação profissional e outros temas do seu cotidiano, para que, cientes de sua condição, se reconheçam efeitos de discursos já existentes e produtores de novos discursos.

Palavras-chave: discurso; políticas públicas; aprendizagem profissional; juventude; subjetividade.



## ABSTRACT

The aim of this research was to identify the relationship between professional learning, subjectivity and life project, produced in the speech of young participants of the program "Teenager Apprentice". In order to understand the context of this study various contemporary youth, work and public professional education in Brazil related speeches were pursued. Amongst such policies, special focus was given to "Apprenticeship Law" by which youngsters can be hired as from the age of 14 under the apprentices condition. Keeping up the school attendance the apprentices take part in a professional apprenticeship program in which they spend time in practical activities in a contracting firm and time in theoretical activities in a forming entity. Research was made at CEMADE (Maria Adelaide Professional Apprenticeship Center for Teenagers) a forming entity located in Curitiba. The investigation was of a qualifying nature and of a theoretical-methodological approach, based in the Speech Institutional Analysis, on which the concepts of speech, institution and subject were used. Semi structured interviews with 10 apprentices were had and parts of their speech were selected due to proposed objectives to the investigation. Considering research that focus motivation and consequences of the youngster work insertion, in this study, was aimed to analyzing, in the apprentices speech, the images they build of themselves after the insertion in a professional apprenticeship program as well as the implication of this fact in their life projects. The following was noted in the speech of the youngsters interview as main subjective implications related to the program: more mature, responsibility, seriousness, obedience to rules, socialization, capability of overcoming challenges and responsibilities, dedication to school, better attention, reasoning and diminution of shyness. The forming entity on its turn was legitimated as the youngster behavior regulator. In relation to life projects the professional apprenticeship program appeared not to determine the choices of the youngsters in relation to future, but, as per themselves, directs, supports and facilitates the channeling of their plans which, in the majority of the cases, refer to join a University. With this study one can understand that the "Apprenticeship Law" on one hand respond to the interests of a capitalistic world producing subjects that are framed to their objectives and maintain the status quo and, on the other hand, respond to the interests of youngsters from popular echelons giving them new perspectives. It is up to the professionals working in such public policies to come forward with actions that make possible to the apprentices to think and discuss in a critical way on: society, consumption, work relations, professional qualification and other themes of their daily routine so that, aware of their condition, effects of existing speeches are recognized and producing new speeches.

Keywords: Speech, public policies, professional apprenticeship, youth, subjectivity.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS À APRENDIZAGEM A PARTIR DE 2000.....	34
QUADRO 2 –	ENTIDADES FORMADORAS DE APRENDIZES EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	39
QUADRO 3 –	PERFIL DA AMOSTRA.....	61

## LISTA DE SIGLAS

AEFSPR	– Associação de Educação Familiar e Social do Paraná
AID	– Análise Institucional do Discurso
CBO	– Classificação Brasileira de Ocupações
CEMADE	– Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide
CONAP	– Catálogo Nacional da Aprendizagem
CRAS	– Centro de Referência da Assistência Social
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FAS	– Fundação de Ação Social
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	– Lei Orgânica da Assistência Social
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
ONG	– Organização Não Governamental
PNPE	– Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	– Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	– Programa de Inclusão de Jovens
RH	– Recursos Humanos
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
SESCOOP	– Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: ALGUNS DISCURSOS</b> .....	16
1 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	16
1.1 Sobre juventude(s) .....	16
1.2 Transformações no modo de produção capitalista e nas configurações do mundo do trabalho .....	20
1.3 Políticas de educação profissional para jovens no Brasil .....	23
1.4 Desafios do ensino público regular .....	26
2. LEI DA APRENDIZAGEM .....	31
2.1 Breve histórico.....	31
2.2 Aspectos gerais da Lei da Aprendizagem .....	33
2.3 Programas de aprendizagem .....	36
2.3.1 Programas de aprendizagem no Paraná.....	39
2.3.2 Centro de aprendizagem profissional para adolescentes Maria Adelaide - CEMADE .....	41
3. SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA DE JOVENS INSERIDOS NO MUNDO DO TRABALHO .....	44
<b>MÉTODO</b> .....	<b>51</b>
4. ANÁLISE INSTITUCIONAL DO DISCURSO.....	51
4.1 Principais conceitos da AID.....	52
4.2 Contribuições de Foucault à AID.....	55
4.3 Contribuições da Psicanálise à AID .....	57
4.4 Pesquisa de Campo .....	59
4.4.1 Sujeitos da pesquisa .....	59
4.4.2 Instrumento de pesquisa e procedimentos de coleta de dados.....	59
4.4.3 Procedimento de análise dos dados .....	60

<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>61</b>
5.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM .....	62
5.1.1 Tô cansado de não fazer nada.....	62
5.1.2 Um cursinho .....	66
5.1.3 Acho que o emprego mais, né?.....	68
5.1.4 Não é questão de mudar, é questão de você entender.....	70
5.2 ESCOLA, EMPRESA E ENTIDADE FORMADORA: POSSÍVEIS ARRANJOS.....	73
5.3 SER APRENDIZ.....	80
5.3.1 Fazer coisas de porte diferente .....	80
5.3.2 Antes eu era, hoje eu sou.....	83
5.3.3 Faz viver de uma maneira diferente .....	86
5.4 PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS APRENDIZES.....	88
5.4.1 Quero fazer .....	89
5.4.2 Não sei se é porque eu trabalho .....	93
5.4.3 Foi bom até .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação convida o leitor a uma análise das relações entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida, produzidas nos discursos de jovens aprendizes. Embora tais temas já tenham sido abordados por diversos estudos, esta pesquisa traz como diferencial a Análise Institucional do Discurso (GUIRADO, 1986, 1995, 2010) como estratégia de pensamento e método de pesquisa em Psicologia. Esta perspectiva considera a subjetividade como sendo, ao mesmo tempo, produto e produtora de discursos que se dão nas e pelas relações sociais instituídas. Com a Análise Institucional do Discurso (AID) esta pesquisa busca as condições de produção de determinados discursos e as implicações destes na subjetividade e projetos de vida de jovens participantes de uma política pública denominada Lei da Aprendizagem.

A evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada por problemas de exclusão dos jovens da sociedade, e por desafios de como facilitar-lhes os processos de transição e integração ao mundo adulto (ABAD, 2002). Considerando as características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, os estudos de Abad somados à contribuição de outros autores permitiram certa periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude, a saber: i) entre 1950 e 1980 – políticas de ampliação da educação e o uso do tempo livre; ii) entre 1970 e 1985 – políticas de controle social de setores juvenis mobilizados; iii) entre 1985 e 2000 – políticas de enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito; e iv) entre 1990 e 2000 – políticas de inserção laboral de jovens excluídos (ABAD, 2002). Embora todas as etapas sejam importantes para a compreensão das atuais políticas para a juventude, a atenção desta pesquisa está voltada especialmente para o quarto momento, ou seja, para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

No Brasil, a situação do jovem começou a ocupar lugar na agenda política, recentemente. No final da década de 90 e no início da década atual foram observadas algumas iniciativas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil e a mobilização das várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal. Apesar desta conjuntura, os jovens costumavam ser abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias e, tais políticas, não

concebiam a ideia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações. (RUA, 1998)

Na compreensão das políticas para juventude, Sposito e Carrano (2003) consideram relevante pensar que ações destinadas aos jovens exprimem representações normativas construídas na e pela sociedade, de um determinado ciclo de vida e de seus sujeitos. Para os autores:

a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.18).

Dessa forma, dependendo do momento histórico em que a sociedade se encontra, ora os jovens representam atributos positivos, sendo considerados responsáveis pela mudança social, ora a dimensão negativa é acentuada e os jovens são responsabilizados pelos problemas sociais. De um modo ou de outro, as atenções da sociedade e do poder público foram se voltando para faixa etária jovem, sobretudo para seus direitos e deveres, culminando em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal n. 8.069).

Nesse período tornou-se usual caracterizar a população jovem brasileira de camadas populares, como sendo de risco social. Problemas reais, principalmente nas áreas da saúde, segurança pública, do trabalho e do emprego eram problemas sociais de risco a serem combatidos pelas políticas públicas. Com este intuito foram criados programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades. (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Além das iniciativas governamentais, houve o crescimento de programas destinados aos jovens de camadas pobres, realizados por meio de ONGs, associações beneficentes e instituições de assistência. Embora existissem boas intenções nestes programas, o que buscavam explícita ou implicitamente era a contenção do risco desses jovens pelo seu “afastamento das ruas” ou pela “ocupação das suas mãos ociosas”, sendo poucos os projetos que se preocupavam efetivamente com a formação cidadã e o protagonismo juvenil. (ABRAMO, 1997)

Reconhecer os jovens, principalmente os pobres, como um problema social trata-se de um discurso instituído, que impossibilita, muitas vezes, que sejam vistos como uma parcela da população que sofre diretamente as consequências dos problemas socioeconômicos que o país enfrenta. Sabe-se, por exemplo, que famílias com baixo poder aquisitivo, ao necessitarem de apoio na complementação da renda, contam com o trabalho dos jovens antes mesmo destes ingressarem no ensino superior. Com isso, muitos jovens se inserem precocemente no mundo do trabalho, buscando a sua sustentação e a de seus familiares. Como consequências disso, se evadem da escola ou sofrem prejuízos em sua escolarização, pois nem sempre conseguem conciliar trabalho e estudos.

Para Sales (2010), a dificuldade em avançar nos estudos faz com que muitos jovens se tornem mão de obra desqualificada e barata, submetendo-se a trabalhos precários. Acrescenta a isso o funcionamento atual do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, com grande exigência de conhecimentos, qualidade e produtividade. Para a autora, o perfil de trabalhador que o mercado de trabalho vem exigindo ocasiona a necessidade constante de reestruturação das propostas educacionais.

Vale lembrar que a educação profissional, desde a sua concepção, sofreu influências do mundo empresarial. Ao longo da história brasileira, a educação para o trabalho era dada em cursos de curta duração e capacitava o sujeito em habilidades bastante específicas. Esta situação fez com que se perpetuasse um tipo de educação dual, ou seja, que mantinha separada a educação profissional da educação geral. A primeira era voltada às camadas desfavorecidas, visando ao aprendizado do trabalho básico, manual. Para os mais favorecidos, a educação geral, que possibilitava o ingresso no ensino superior e a manutenção das posições socioeconômicas. (SALES, 2010).

A manutenção dessa lógica faz com que alguns jovens se qualifiquem profissionalmente em função do trabalho e, em caso de sucesso profissional, venham a custear seus cursos de nível superior. Forma-se aí um público educado especificamente para e pelo trabalho e que irá conseqüentemente, configurar a classe trabalhadora. A elite, por sua vez, continua a se beneficiar de uma educação que lhe dará maior liberdade de escolha.

A fim de superar esses dualismos, políticas brasileiras nas áreas da educação, trabalho e assistência social foram reformuladas. Na interface de tais



políticas foram criados, por exemplo, programas de aprendizagem profissional, com o intuito de desenvolver nos jovens, aptidões para a vida profissional e pessoal, por meio da aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos. A partir da Lei da Aprendizagem – Lei 10.097/2000 – e de sua regulamentação com o Decreto 5.598/2005 passou a existir o chamado Programa Adolescente Aprendiz

Pela Lei da Aprendizagem, política pública em foco neste estudo, empresas de médio e grande porte devem ter no seu quadro de funcionários uma porcentagem de 5% a 15% de aprendizes. Para serem aprendizes, os jovens devem ter entre 14 e 24 anos, estar matriculados no ensino fundamental ou médio e frequentar cursos de formação ministrados por entidades de ensino profissionalizante, ONGs e entidades de assistência social.

Segundo reportagem do Jornal Valor de 2012, existe aproximadamente 1,5 milhão de postos de trabalho para jovens aprendizes em empresas privadas e órgãos públicos brasileiros. Entretanto, dados de 2011 do Ministério do Trabalho e Emprego calculam apenas 262 mil jovens aprendizes atuando no mercado de trabalho. (VIALLI, 2012). Responsável por fiscalizar tanto o cumprimento da Lei da Aprendizagem pelas empresas, quanto a execução dos programas de aprendizagem pelas entidades formadoras, está a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego, órgão vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego.

Em Curitiba e região metropolitana, de acordo com levantamento do Fórum de Aprendizagem do Paraná (2012), existem cerca de 30 entidades formadoras desenvolvendo programas de aprendizagem profissional, isto é, ministrando cursos aos aprendizes e acompanhando o desempenho deles na escola e na empresa. O CEMADE – Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide, projeto mantido pela Associação de Educação Familiar e Social do Paraná – AEFSPR, constitui uma dessas entidades e foi escolhida para a realização da presente pesquisa.

Ao atender os aprendizes do CEMADE, a pesquisadora, que atua como psicóloga desta instituição, começou a refletir sobre o discurso dos jovens, sobre o que diziam da formação que lhes era oferecida, sobre as imagens que tinham de si ao iniciarem e ao terminarem o contrato de Aprendizagem, sobre como enunciavam seus planos em relação ao futuro e sobre como a Psicologia poderia atuar no contexto desta política pública. Destas reflexões, surgiram as questões que motivaram a realização do presente estudo, a saber: que implicações os jovens

reconheciam do programa de aprendizagem profissional em suas vidas? Que subjetividades eram produzidas em tal prática educativa?

No intuito de buscar respostas a estas perguntas desenhou-se como problema de pesquisa: **que relações entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida são produzidas no discurso dos jovens aprendizes do CEMADE?**

A ênfase que este estudo deu ao discurso está relacionada à escolha da Análise Institucional do Discurso como modo de pensar e método de pesquisa em Psicologia. A AID está embasada em alguns autores, dentre eles, Michel Foucault. Para este autor o discurso não deve ser entendido exclusivamente como palavras e/ou reflexo das coisas, mas como um conjunto de regras determinadas no tempo e no espaço que definem certas condições e regulam o que será dito. Sendo assim, uma dada época, uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística formam determinados discursos (FOUCAULT, 1971).

Na AID o discurso é considerado “ação” e não somente “representação”. Se “ação”, o discurso é capaz de fazer alguma coisa, como por exemplo: afetar, resistir, ferir, reconciliar, produzir concepções, etc. Por isso, pode-se dizer que discursos da juventude são capazes de produzir certas políticas públicas, assim como o discurso destas políticas podem produzir certos modos de ser jovem.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar no discurso dos jovens aprendizes do CEMADE, as relações que produziam entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida. Como objetivos específicos procurou: a) Estudar os discursos contemporâneos envolvendo juventude, trabalho e educação profissional; b) Identificar, no discurso dos jovens aprendizes, as implicações que reconheciam, do programa de aprendizagem profissional do CEMADE, em sua subjetividade; c) Investigar, no discurso dos jovens aprendizes, os efeitos atribuídos à prática educativa na qual estavam inseridos, para a construção de seus projetos de vida e d) Contribuir com reflexões acerca do papel do psicólogo no contexto do Programa Adolescente Aprendiz.

Para a coleta dos dados utilizou-se como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice 1), especialmente elaborado para os propósitos deste estudo. A amostra foi formada por 10 jovens, de faixa etária entre 16 e 18 anos, inseridos no programa de aprendizagem profissional do CEMADE. A AID proposta por Marlene Guirado foi o método utilizado para a análise dos dados e

seus principais conceitos – discurso, instituição e sujeito – serão abordados de maneira mais aprofundada no capítulo dedicado ao Método. Os dados obtidos foram articulados à literatura que dialoga, principalmente, com a AID e com autores da Orientação Profissional.

Ressalta-se diante de tudo o que já foi dito, a relevância de estudos que dizem respeito a jovens. A juventude constitui um dos maiores segmentos da população brasileira. Segundo dados de 2013, do Instituto de pesquisa econômica e aplicada – Ipea, são 51 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, o que corresponde a 26% da população total do Brasil. Os jovens são pessoas com um futuro extenso a ser vivido e merecem atenção, proteção e cuidados por parte da sociedade. Uma sociedade reconhecida como de risco e promotora de situações de vulnerabilidade. As instituições trabalho, família, escola e suas características na sociedade contemporânea dão o pano de fundo no qual se constituem subjetividades e se constroem projetos de vida.

Tendo em vista o entendimento de Guirado (1986, p. 70) de que “os sujeitos são constituídos nas e constitutivos das relações institucionais” e de que o papel do psicólogo é o de “mobilizar a construção e apropriação por parte do sujeito de um conhecimento sobre si nas relações que vivencia” (p.71), podem-se considerar contribuições desta pesquisa: 1) a possibilidade de, a partir das entrevistas, os jovens terem refletido sobre as práticas institucionais que vivenciavam e as implicações destas em suas vidas; 2) para a pesquisadora, este estudo trouxe subsídios para avaliar suas práticas como psicóloga em um programa de aprendizagem profissional e para pensar em ações que venham ao encontro do que os jovens necessitam e 3) para a comunidade científica, esta pesquisa corroborou outros estudos, ampliando os conhecimentos a respeito da produção de subjetividade em práticas educativas de inserção laboral de jovens.

Por ora e para finalizar esta introdução é necessário que se reconheçam as limitações de um estudo como este. Esta pesquisa não pretendeu uma análise quantitativa, nem um tratamento estatístico dos dados coletados. Daí a amostra ter contado com um número pequeno de sujeitos, suficientes para um estudo qualitativo, interesse da Análise Institucional do Discurso. Este estudo não visava produzir generalizações, mas indicar a relevância de algumas reflexões.

Para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento desta dissertação, os capítulos estão organizados da seguinte forma: Capítulo 1 – Juventude, trabalho e

educação profissional: traz à baila discursos de autores que tratam destes temas na contemporaneidade; Capítulo 2 – Lei da Aprendizagem: apresenta tal política pública, como ela é executada, o que são programas de aprendizagem profissional e, de modo mais específico, o desenvolvido pelo CEMADE; Capítulo 3 – Subjetividade e projeto de vida de jovens inseridos no mundo do trabalho: traz conceitos e pesquisas que articulam estes assuntos; Capítulo 4 – Método: explicita os principais conceitos da Análise Institucional do Discurso; Capítulo 5 – Apresentação, análise e discussão das entrevistas: traz os dados coletados e o resultado de sua análise articulado à literatura.

## **APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: ALGUNS DISCURSOS**

### **1 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Este item traz à baila discursos da juventude, do trabalho e da educação profissional no Brasil. Considerando serem grandes temas de estudo, o objetivo aqui não é aprofundar cada um deles, mas aproximar o leitor de um recorte feito a partir da escolha de autores, cujas discussões se articulam aos objetivos e ao modo de pensar desta pesquisa.

Inicialmente buscou-se problematizar os conceitos de adolescência e juventude, optando-se pela utilização do segundo termo, o que será justificado no decorrer do texto. Na sequência foi traçado um panorama do mundo do trabalho contemporâneo que, com suas práticas, vem produzindo novos modos de ser jovem. Procurou-se tratar também das políticas públicas de educação profissional para a juventude, dentre as quais se encontra a Lei da Aprendizagem. Finalmente, colocaram-se em pauta os desafios que os jovens impõem à escola na atualidade, tendo em vista a aplicabilidade dos conhecimentos nela adquiridos frente ao que é oferecido por outras instituições e ferramentas de aprendizagem.

#### **1.1 Sobre juventude(s)**

A figura do adolescente contemporâneo, segundo Coimbra, Bocco e Nascimento (2003) é carregada de naturalizações, sendo uma delas, a de remetê-lo a um estilo de vida ditado pelos jovens norte-americanos. Isto instaura uma forma de ser adolescente como a única reconhecida e a ser consumida pelo restante do mundo. Para as autoras, o discurso do século XX, embasado em pressupostos científicos, tentava entender o adolescente como objeto natural, com características e atributos psicológicos bem demarcados, como se a adolescência fosse uma fase universal e a-histórica do desenvolvimento humano. Assim, afirmam:

A noção de adolescência emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente (...). Dentro do princípio desenvolvimentista, a adolescência surge como um objeto exacerbado por uma série de atributos psicologizantes e mesmo biologizantes. Práticas baseadas nos conhecimentos da medicina e da biologia, em especial, vêm afirmando, por exemplo, que determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente. Tais características passam a ser percebidas como uma essência, em que "qualidades" e "defeitos" como rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam a ser sinônimos do ser adolescente, constituindo uma "identidade adolescente" (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2003, p. 4-5)

A inquietação das autoras é com a noção de adolescência vinculada à lógica desenvolvimentista, que acaba por diferenciar sujeitos normais e anormais de acordo com seu grau de aproximação às normas estabelecidas. Para elas, esta noção serve ao discurso capitalista, pois produz rentabilidade aos profissionais (psicólogos, médicos, pedagogos) especializados em tratar e disciplinar e ao comércio (roupas, músicas, alimentos), bem como mantém a ideia massificante e ao mesmo tempo individualizante de que a adolescência é uma etapa universal e que dependerá dos méritos de cada indivíduo como irá por ela passar.

Pensando segundo o enfoque filosófico foucaultiano, os objetos e os próprios sujeitos são gerados a todo o momento a partir das diversas práticas que os atravessam. Não seria possível, então, pensar em termos de desenvolvimento uma vez que não há ponto de partida ou de chegada, nem direção predefinida na qual se daria uma evolução.

Assim, não há uma natureza intrínseca à determinada fase do desenvolvimento, um jeito correto de ser e estar no mundo. A etiqueta de uma "identidade adolescente", segundo Coimbra, Bocco e Nascimento (2003, p. 6) "pode criar um território específico e limitado para o jovem, uma identidade que pretende aprisioná-lo e localizá-lo, dificultando possíveis movimentos. Na trilha das ideias foucaultianas, as autoras entendem que os sujeitos não possuem identidades fixas e impermeáveis, mas são atravessados por uma multiplicidade de forças que os subjetivam incessantemente. Dessa forma, preferem empregar as palavras "jovem" e "juventude" em vez de "adolescente" e "adolescência". Reconhecem que a simples troca das palavras não garante a quebra das naturalizações, mas acreditam que:

Subverter a noção de adolescência é uma ação política importante nesse momento em que há tanta insistência em individualizar e interiorizar as questões sociais, e em psiquiatrizar e criminalizar os ditos desvios das normas impostas a todos nós. O conceito de juventude poderia permitir a abertura de espaços para a diferença que existe nos processos e nos acasos dos encontros (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2003, p. 4-5).

Concordando com o discurso até aqui exposto, assume-se nesta pesquisa a noção de juventude como um processo que não se concretiza em formas estanques, nem se refere a uma faixa etária específica ou a uma identidade marcada por comportamentos reconhecidos. Pretende-se pensar a juventude como constituída e atravessada por fluxos, multiplicidades e diferenças, traduzindo toda uma intensidade juvenil.

Importante reconhecer que o termo “juventude” também é produto dos discursos de determinados grupos, em dada época e contexto e não está a salvo de naturalizações. De acordo com Juarez Dayrell (2003), existem imagens socialmente construídas que levam a pensar em um único modo de ser jovem, o que dificulta a compreensão das inúmeras formas de construção de experiências juvenis.

O jovem costuma ser compreendido numa condição de transitoriedade, ou seja, de um “vir a ser”. Isso faz com que as preocupações se voltem para o futuro dele em detrimento das suas questões presentes. A juventude é associada também às condições de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, de experimentações, de hedonismo e irresponsabilidade. Estas imagens convivem com aquelas que compreendem a juventude como momento de crise e distanciamento da família. (DAYRELL, 2003).

A Organização das Nações Unidas (ONU) considera jovem aquele que se encontra na faixa de 15 a 24 anos. Outras idades são propostas em abordagens acadêmicas, na dinâmica política e pela mídia. Atuais políticas públicas brasileiras, por exemplo, consideram jovem toda pessoa entre 15 e 29 anos, grupo que pode ser subdividido em 3 faixas etárias: 15 a 17 anos (adolescente), 18 a 24 anos (jovem) e 25 a 29 anos (jovem adulto). (ANDRADE, 2008). Segundo Novaes e Vanucchi (2004, p. 11) “com estas idades oscilantes, convivem contraditórias imagens e expectativas: juventude perigosa, juventude como lugar de esperança, juventude como paradigma do desejável, e muitas outras”.

O modo de ser jovem produzido na sociedade contemporânea desconsidera a existência de particularidades que fazem toda a diferença. Por isso, não pode servir

de modelo para a compreensão da juventude, ou como Dayrell (2003) vai preferir, “das juventudes”. O autor considera que o modo de ser jovem é influenciado pelo meio social e suas especificidades, então propõe a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a existência de uma diversidade de modos de ser jovem. Os estudos de Dayrell o levam a compreender a juventude como:

parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 41).

Dayrell trabalha a ideia de juventude articulada a de sujeito social e afirma: “os jovens enquanto sujeitos sociais constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano” (DAYRELL, 2003, p.41). Tomando como base as ideias de Charlot (2000), este autor compreende o sujeito nas suas dimensões: humana, social e singular. Assim, o jovem é um sujeito, pois é um ser humano, com uma historicidade, desejos pelos quais é movido e está em relação com outros seres humanos. O jovem é também um ser social, pois possui uma determinada origem familiar, ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. É finalmente, um ser singular, pois interpreta e dá sentido ao mundo e à posição que ocupa nele. Com isso, pode-se dizer que o jovem se constitui biológica, social e culturalmente, bem como se desenvolve nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere (DAYRELL, 2003).

Concluindo o raciocínio que vem sendo proposto, o modo como a juventude tem sido tematizada na sociedade ocidental contemporânea também foi estudado por Abramo (1997). A autora fez uma análise de como o senso comum, o pensamento acadêmico, os meios de comunicação, os atores políticos, os agentes culturais e trabalhadores sociais tematizam a juventude. Segundo ela, a juventude pode ser considerada uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade, aparecendo como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias e os medos, assim como as esperanças em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 1997).



Considerando o público alvo desta pesquisa – a juventude inserida no mundo do trabalho – o que dizer das instituições que a produzem e ao mesmo tempo são produzidas por ela?

## 1.2 Transformações no modo de produção capitalista e nas configurações do mundo do trabalho

A ordem capitalista das últimas décadas, tentando enfrentar as dificuldades financeiras do pós-guerra, bem como as desavenças com os trabalhadores sindicalizados, articulou mudanças para garantir sua manutenção. De acordo com Palangana (2002), um significativo desenvolvimento tecnológico foi substituindo a produção em grandes séries homogêneas e dando lugar a especialização flexível. Isto significa que se passou a produzir somente o necessário para evitar estoques encalhados e a personalizar produtos para disputar a concorrida clientela. O trabalho automatizado e flexível começou a exigir que o trabalhador operasse várias máquinas, executasse diversas funções, combinando múltiplas tarefas. No trabalho flexível, os trabalhadores precisaram se organizar em equipes, dialogar, trocar e sociabilizar. (PALANGANA, 2002).

Os discursos da/na sociedade capitalista contemporânea associam a qualidade de vida aos serviços e ao conforto aos quais os sujeitos podem ter acesso. Assim, Palangana (2002) afirma que a promessa de felicidade no capitalismo renova-se a cada criação de novos objetos destinados a promover comodidade e conforto. Objetos tais como educação, saúde, habitação, arte, lazer, bem como inovações tecnológicas, parecem estar ao alcance de todos, no entanto, dependerá do empenho e do esforço de cada um o seu acesso. Nesse contexto, os sujeitos tendem a não priorizar outra necessidade que não a do consumo, nem conhecem outros interesses que não o “ter”.

O mundo do trabalho globalizado e enxuto passou a gerar instabilidade e a exigir do trabalhador uma série de habilidades para a empregabilidade como: flexibilidade, polivalência, capacitação tecnológica, adaptabilidade. As características ícones da sociedade industrial – organização, estabilidade, certeza, previsibilidade – foram substituídas pela flexibilidade da produção e das relações de trabalho, que por

sua vez, passaram a ser guiados pelas flutuações do mercado de consumo. (LASSANCE; SPARTA, 2003).

A automação flexível aumentou as chances do homem se livrar do trabalho braçal para desenvolver um trabalho que exija competências intelectuais, o que não significou, entretanto, que isso liberasse sua subjetividade e permitisse um equilíbrio entre o individual e o social. De acordo com Palangana:

As consequências sociais advindas da reorganização do conteúdo e da forma do trabalho são inúmeras e adversas, ou seja, prodigiosas de um lado, desastrosas de outro: elevam a capacidade das forças produtivas e, com ela, as condições objetivas para que o homem se emancipe da labuta; desorganizam a força e a ação política dos trabalhadores; promovem o desemprego estrutural; aprofundam o fosso entre a pobreza e a riqueza; acentuam ainda mais o individualismo (PALANGANA, 2002, p. 111).

Embora a instituição “trabalho” passe por mudanças em suas práticas, procura manter as mesmas relações de poder. O discurso do “trabalho cada dia mais escasso”, por exemplo, acirra a disputa por postos de trabalho, favorecendo a obediência e a disciplina dos trabalhadores que precisam permanecer no mercado. Percebe-se que o tipo de controle exercido sobre o sujeito não desaparece no modo de produção flexível e sim, é reajustado, passando a um controle indireto.

As atuais técnicas de controle do trabalhador, segundo Palangana (2002) tornam as empresas cada vez mais independentes dos desejos, necessidades, esperanças, capacidades, conhecimentos e das experiências individuais dos seus funcionários, fazendo, por sua vez, que estas instâncias passem a ser ocupadas por conteúdos interessantes ao capital.

Outra característica da produção flexível é a de fazer com que os produtos tornem-se rapidamente ultrapassados. O discurso da moda funciona para esse fim. “A moda é posta no mercado como uma necessidade premente e imprescindível, de modo que o indivíduo se sinta mal caso não possa consumi-la”. (PALANGANA, 2002, p. 125). Assim, para a manutenção da instituição capitalista, o discurso contemporâneo é de que sujeito deve se deixar seduzir pela propaganda de mercadorias, deve possuir uma identidade pessoal flexível, compatível com as novas relações de trabalho e deve estar convertido à moral das sensações, buscando satisfazer seus desejos em curto prazo. (COSTA, 2004).

Análises provenientes de diversos campos do saber têm sido feitas no intuito de evidenciar os efeitos de tais transformações na configuração das relações sociais

e nos modos de subjetivação. Segundo Valore (2012), características como: o imediatismo, a disponibilidade em correr riscos, a volatilidade de interesses, a fragmentação identitária, o imperativo da eterna novidade e o ideal da eterna juventude compõem um cenário que gera ambiguidades e desamparo na transição do jovem para a vida adulta.

Um grande desafio para a juventude, principalmente a de camadas populares é a garantia da própria sobrevivência e o convívio com a tensão entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Ao contrário da moratória em relação ao trabalho, realidade de uma parcela dos jovens, a juventude de muitos brasileiros é atravessada pela necessidade de trabalhar de modo a garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro e o consumo. O mundo do trabalho aparece como mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil. (SPOSITO, 2005).

Frigotto (2004) chama atenção para o número cada vez maior de jovens que participam de trabalhos ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar os pais na composição da renda familiar. Segundo o autor, os temas “trabalho precoce” e “educação dos jovens” são fecundos para elucidar a contradição inerente ao sistema capitalista, o qual prega igualdade entre os indivíduos, para dissimular a real desigualdade entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores que vendem sua força de trabalho. Diante desta política socioeconômica, para grande parte dos jovens, educação e trabalho precisam caminhar juntos.

Embora influencie o percurso escolar, trabalhar não significa necessariamente abandonar os estudos. Para alguns jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. (SPOSITO, 2005).

Na pesquisa de Sarriera, Silva, Kabbas e López (2001), os autores verificam que grande parte dos jovens de baixa renda apresenta baixa escolarização. Quando colocados para refletir sobre possibilidades de mudanças, estes jovens manifestam interesse em melhorar suas condições de vida, melhorando sua escolarização e qualificação, mas colocam-se como se fossem os únicos responsáveis por estas mudanças, sem perceberem a complexidade da situação.

A importância de se ter um trabalho é legitimada no discurso dos pais destes jovens. O trabalho é considerado uma forma de ocupação do tempo ocioso de seus

filhos e conseqüentemente os protege dos perigos das ruas. A maioria das famílias pobres dos grandes centros urbanos mora em favelas ou em bairros de periferia. Nestes locais, a violência dos bandidos e da polícia, bem como a tentação representada pelos ganhos no tráfico de drogas, justificam tais discursos. (ALVES-MAZZOTI, 2002).

Para Amazarray, Thomé, Souza, Poletto e Koller (2009), o trabalho de jovens continua a ser visto como algo naturalizado e necessário para famílias de nível socioeconômico baixo. Esta visão desconsidera as implicações do trabalho na saúde, na constituição da identidade e na vida acadêmica do jovem. Na pesquisa realizada por estes autores, os jovens atribuem ao trabalho um valor moral, se referindo a ele como: bom, importante, enobrece o homem, traz amadurecimento e dinheiro. O trabalho também é reconhecido como possibilidade de sobrevivência, independência financeira, de melhorar de vida e de formação profissional privilegiada.

Os estudos mencionados permitem observar algumas transformações ocorridas no modo de produção capitalista e nas configurações do mundo do trabalho. Segundo Antunes (2002, p. 23), estas modificações foram tão intensas que “a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser”.

Pochmann (2004) aponta que tais mudanças também influenciaram o papel que a educação e a formação profissional passaram a ter na inserção ocupacional das pessoas. O modo de produção flexível que regula as relações na sociedade atual passa a contratar o trabalhador pelo seu conhecimento e preparo para exercer um maior número de funções. Nesse contexto, os jovens, também considerados força de trabalho, começaram a ser alvos de políticas públicas para elevação da sua escolaridade e qualificação profissional.

### 1.3 Políticas de educação profissional para jovens no Brasil

Na tentativa de uma breve contextualização, parte-se do que dizem Prestes e Vêras (2009, p. 53):

As políticas de trabalho e emprego, baseadas fundamentalmente na formação profissional, surgem no mundo como resposta ao desemprego, tendo como principal fonte de inspiração e de orientação as Resoluções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaboradas no ano de 1939 e centradas no problema da aprendizagem.

De acordo com os autores, políticas criadas após os anos 50 tiveram como objetivo promover formação profissional através: i) da preparação profissional no ensino obrigatório, ii) do desenvolvimento de escolas técnicas-profissionalizantes e iii) da formação complementar antes e durante a entrada no emprego. Tais ações, envolvendo instituições públicas e privadas visavam, principalmente, à qualificação profissional do jovem. (PRESTES; VÉRAS, 2009).

Nos países da América Latina, as políticas de qualificação do trabalhador, criadas para harmonizar interesses de empregadores e trabalhadores, não foram suficientes para atender as demandas de desenvolvimento econômico, inclusão e paz social. Por esta razão a OIT incentivou os governos a desenvolverem um “marco nacional de qualificação que complementasse a aprendizagem permanente orientando as pessoas em sua formação e trajetória profissional, ao mesmo tempo, ajudando as empresas a conciliarem demanda de trabalho com a oferta de competências”. (PRESTES; VÉRAS, 2009, p. 54).

A influência de organismos multilaterais (Banco Mundial, OIT, BID, UNESCO) fez o governo brasileiro, a partir dos anos 90, intensificar a elaboração de políticas públicas interrelacionando questões da educação, da qualificação e do trabalho, vinculando ações do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério da Educação (MEC). Algumas propostas de educação profissional no Brasil, elaboradas nos últimos governos, estão contidas no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) vinculado ao MTE, que em síntese apresenta:

O reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional, para o que a duração média dos cursos passe a ser estendida para 200 horas; reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores; exigência de formulação e implementação de projetos pedagógicos pelas agências contratadas; garantia de investimentos na formação de gestores e formadores; a implantação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos; a integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si e destas com relação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento: transparência e controle no uso dos recursos públicos (PNQ, 2003/2007).

A partir do PNQ foram criados o PROEJA, promovendo a integração da educação profissional com a educação básica para jovens e adultos, o PROJOVEM, programa de inclusão de jovens e o PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – para articular qualificação social e profissional e inserção imediata no mercado de trabalho.

Para Kuenzer (2006) essas ações, embora estejam articuladas com a educação básica, não se vinculam ao Sistema Nacional de Educação. Assim, fica por conta do aluno comprovar sua matrícula e frequência na escola, não havendo vinculação explícita entre a escolarização e a formação oferecida pelo projeto no qual o adolescente encontra-se inserido. Nestes casos, diz a autora, é comum os jovens se matriculem em ofertas regulares ou supletivas de ensino para entrarem e se manterem no projeto, abandonando a escola logo em seguida.

Os projetos de inserção no mercado de trabalho são voltados ao público de faixa etária entre 16 e 24 anos, sem experiência prévia no mercado formal de trabalho, com renda familiar per capita de até meio salário mínimo, e estudantes do ensino fundamental ou médio, com destaque para focos de discriminação social (KUENZER, 2006). A autora analisa que há dificuldade de inclusão destes jovens no mundo do trabalho pela falta de aderência entre a qualificação profissional oferecida e as demandas regionais, além da baixa escolaridade e da pobreza. Os jovens não atendem aos requisitos exigidos pelas empresas, quer em termos de domínio das linguagens, de trabalho intelectual, ou até mesmo de aparência.

Na atualidade, existem vários projetos e programas de capacitação profissional envolvendo parcerias entre o setor público e privado, o que pressupõe o repasse de funções e recursos do Estado para a Sociedade Civil, sem que se possa contar muitas vezes com elementos que comprovem sua qualidade e efetividade social. As propostas de educação profissional nos últimos governos evidenciam que, embora as mudanças no mundo do trabalho tenham exigido a ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre a formação profissional de natureza tecnológica, relacionando conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que se vem oferecendo aos que vivem do trabalho é a reprodução do conhecimento tácito, não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional. (KUENZER, 2006). Diante disso, Kuenzer formula sua crítica sobre as políticas de educação profissional:

Os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 904).

Reforçando esta ideia, a autora afirma que nos projetos atuais não há procedimentos pedagógicos que assegurem o desenvolvimento das competências que caracterizam o trabalho intelectual, que assegurem o exercício da crítica, da criação, da participação política, para que o jovem possa enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente. Ao contrário disso, verifica-se a inclusão através de trabalhos precarizados, segundo o que a autora chama de inclusão subordinada. (KUENZER, 2006).

Tendo em vista o desenvolvimento das políticas de educação profissional no Brasil, os discursos que as constituem, as diversas instituições que a oferecem e a grande procura por parte dos jovens, principalmente das camadas mais pobres, pode-se perguntar: que lugar as escolas de ensino regular têm ocupado na vida dos jovens?

#### 1.4 Desafios do ensino público regular

Este tema torna-se necessário para a contextualização do discurso dos jovens entrevistados na presente pesquisa. Provenientes do sistema público de ensino, os jovens reconhecem a escola como prioridade na busca por um futuro melhor, no entanto, parecem não encontrar nela o suficiente para suprirem necessidades presentes e exigências do mercado de trabalho no futuro. Alguns autores estão estudando essa questão.

Para Dayrell (2007), mudanças na sociedade produzem novos modos de ser jovem, mas esse processo parece não ter sido acompanhado pela educação no Brasil. Para o autor, a estrutura da escola pública e os projetos políticos

pedagógicos ainda dominantes não respondem aos desafios que estão postos pela juventude e acrescenta:

Predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista, ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma classe perigosa. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem é ele de fato, o que pensa e é capaz de fazer (DAYRELL, 2007, p. 1117).

A escola pode ser tomada como um exemplo de instituição. Na escola, professores e alunos, na repetição dos rituais cotidianos, na disciplinarização de corpos e pensamentos, legitimam e naturalizam práticas, reconhecendo dentre outras coisas que, para ensinar tem que ter escola e que sempre foi assim (GUIRADO, 2010). O conceito de instituição é importante para Análise Institucional do Discurso e deve ser compreendido como:

um conjunto de práticas que se repetem e que, enquanto se repetem, legitimam-se; sendo a legitimação uma espécie de naturalização daquilo que é instituído. Em algum momento da história e para dar conta de certas necessidades e urgências sociais, os homens foram se organizando de determinada forma, e essa forma de organização ou de relação vai-se perpetuando; são as instituições. Tendemos a dizer, em meio à reprodução das relações e exatamente porque desconhecemos sua origem, que as relações são assim *por natureza*; não as consideramos como instituídas e sim, como se tivessem sido *criadas por Deus!* Tal legitimação acontece por um efeito de reconhecimento das práticas como as únicas possíveis e um desconhecimento de outras modalidades de relação (GUIRADO, 1997, p. )

A escola é composta por diferentes agentes institucionais (professores, inspetores, pessoal da cantina, diretor, etc) e por sua clientela, por exemplo, jovens de diferentes classes sociais, idades, gêneros e culturas. Na escola são vividas as práticas curriculares, percorridas as séries e graus de ensino, atingidos supostos níveis de desenvolvimento, alcançadas certas etapas, cumpridas ou transgredidas normas e regimentos, almejada ascensão social, construído conhecimentos, aprendidas condutas, valores e comportamentos e experimentadas diversas práticas de sociabilidade (SALES; PARAÍSO, 2010).



Dayrell (2007), no entanto, considera que a escola assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências, concorrendo com a informação difundida pelos meios eletrônicos, convivendo com situações de violência e tendo que lidar com a maior participação dos pais na avaliação dos professores e da escola. Na opinião do autor, a instituição escolar parece manter o monopólio do conhecimento acadêmico, entretanto, perdeu o monopólio da cultura, vivenciada em outros espaços.

Os jovens estão nas escolas, mas também estão nas praças, nas igrejas, nas lan houses e, cada vez mais, estão conectados às tecnologias. Para Sales e Paraíso (2010, p. 226) “a juventude na contemporaneidade é vivida em termos de sua estreita relação com a cibercultura”, na qual as relações são mediadas por computadores, com seus mecanismos e tecnologias de conectividade, e as conexões estabelecidas vão compondo um espaço virtual. Esta possibilidade de comunicação via novas tecnologias de interação digital amplia o contexto de relações dos sujeitos, potencializando a participação em diferentes grupos, expandindo assim, o leque de experimentações identitárias. (PEREIRA, 2010).

Para Jobim e Souza e Gamba Jr. (2002) a inserção de novas formas de produção de conhecimento mediadas pelas tecnologias tem acontecido em uma velocidade maior do que a escola pode acompanhar. Os autores acreditam que a evolução das forças produtivas, ao longo dos séculos, vem ocasionando mudanças nos modos de produção de bens materiais no mundo globalizado, o que se reflete em todos os setores da cultura e da subjetividade.

Interessadas no processo de subjetivação de jovens conectados à internet, Sales e Paraíso (2010) pesquisaram seus discursos, suas formas de enunciação. Isso aconteceu por meio da análise do que os jovens escreviam sobre a escola em um determinado site de relacionamentos na internet. Verificaram que, para alguns jovens a escola é descrita como:

Um local desprezível e irrelevante, o qual restringe a tão sonhada liberdade: afinal, aprisiona, tortura, escraviza. É ainda um lugar de regras muito rígidas, de muito controle e disciplina, como um “quartel”. É também um espaço conturbado, caótico e confuso (...). A vigilância e a disciplina escolar não só são identificadas pelas/os jovens, como são contestadas, apesar de toda a sua força. (SALES; PARAÍSO, 2010, p. 234)

A força da instituição escolar também é percebida pelas autoras nos discursos que a descrevem como lugar de sabedoria, agradável, de convivência, lugar de desenvolver o raciocínio, de melhorias para o futuro, de algum modo importante para o jovem. Nota-se com isso, quão heterogêneos e cheios de discordâncias podem ser os discursos.

Esta heterogeneidade se dá pelo fato da juventude estar em contato com diferentes discursos que circulam na televisão, no rádio, jornais, revistas, internet, etc.. Nesses meios são divulgadas formas socialmente aceitas e valorizadas de conduzir a vida. Um dos discursos que funciona com este propósito enuncia a escola como imprescindível para uma vida melhor, para garantir um emprego decente, um futuro digno e contribuir para o desenvolvimento do país. Paraíso (2007) mostra como este tipo de enunciação circula com o objetivo de governar a população:

A enunciação que associa a educação à garantia de um futuro melhor pertence a um regime de verdade que aponta sucesso profissional e financeiro como consequência direta, certa e garantida de quem estuda com dedicação, esforço e afinco. Esse dito também se relaciona a outro que afirma que “a educação é o futuro da nação”. Ambos se juntam para constituir a verdade do nosso tempo, em que a “educação é tudo” (p. 71-72).

Apesar deste regime de verdade, as autoras observam escapes, vazamentos e outros poderes que o refutam, que quebram essa rigidez e fazem emergir outros discursos, outras formas de “garantir o futuro”. Ir contra as verdades estabelecidas significa, contudo, um risco. O jovem, por exemplo, que não gosta de estudar é tido nos discursos como um “fora da lei”, que estará relegado a ocupar profissões desprestigiadas na sociedade. Além dessa subjetividade, dita pelas autoras, “subjetividade vagabunda”, o site de relacionamentos pesquisado, com sua maquinaria, constrói outros tipos de subjetividade juvenil em meio a intrincadas relações de poder. Sendo assim, da oposição à sujeição ao poder disciplinar existe uma variedade de modos possíveis de se portar. (SALES; PARAÍSO, 2010).

Resistências à instituição escolar contemporânea também se dão em relação aos professores e aos conteúdos. Para Dayrell (2007), os jovens criticam a distância entre o currículo e a realidade, demandando que os professores os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Assim, o autor afirma a existência de uma ambiguidade caracterizada, de um lado pela valorização do estudo como uma promessa futura, forma de garantir um mínimo

de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e de outro, pela possível falta de sentido dos estudos no presente. Desse modo:

A relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga para o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz (DAYRELL, 2007, p. 1123)

Tendo isso em vista, pode-se dizer que: *trabalho, escola e políticas de educação profissional*, são instituições constituintes da subjetividade do jovem que, por sua vez, também as constitui. Conforme Albuquerque (1978) as instituições só existem pela ação concreta de seus atores nas relações que estabelecem entre si e com o seu fazer, os quais os constituem como sujeitos. Desse modo, “entre sujeito e instituição, trata-se, portanto, de pensar numa relação constitutiva”. (VALORE, 2007, p. 224).

Os assuntos trabalhados neste capítulo, já articulados a alguns dos conceitos da Análise Institucional do Discurso são necessários para uma análise das relações entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida, produzidas no discurso dos jovens do CEMADE. Há que se olhar para o cenário, produto e produtor de discursos, para as instituições que o compõem, para as relações, práticas, jogos de poder e enfim, para o posicionamento do jovem nesse contexto.

Dentre os discursos que constituem esta pesquisa estão os relacionados à Lei da Aprendizagem. Este será o assunto do próximo capítulo, no qual se busca responder as seguintes questões: o que é a Lei da Aprendizagem? Como ela se configurou e vem sendo executada no Brasil nos dias atuais? Quais as características do CEMADE, entidade formadora escolhida para o desenvolvimento deste estudo?

## 2 LEI DA APRENDIZAGEM

### 2.1 Breve histórico

Após a Revolução Industrial tornou-se fundamental às indústrias contar com mão-de-obra especializada para operar máquinas e produzir em larga escala. Fatores econômicos e políticos alavancaram a necessidade de formação de trabalhadores para o desenvolvimento das tarefas, sendo a qualificação profissional um diferencial das indústrias para competirem economicamente. (OLESKI, 2008).

Nesse contexto a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considerou conveniente estabelecer para seus Estados Membros, alguns princípios e métodos para a formação profissional, de modo a beneficiar tanto os trabalhadores quanto os empregadores. (PRONKO; BOMENY, 2002). Em 1939, a OIT anunciou a Recomendação nº 57. Nela apresentou a definição de alguns termos, dentre eles, o que entendia por “Aprendizagem”, então descrita:

o vocábulo “aprendizagem” é aplicável a qualquer sistema em virtude do qual o empregador se obriga, através de contrato, a empregar trabalhador de pouca idade e ensinar-lhe, ou a fazer com que lhe ensinem, metodicamente, um determinado ofício, durante um espaço de tempo previamente fixado e no decurso do qual o aprendiz ficará obrigado a trabalhar para o empregador (OIT, 1939)

Tendo em vista o processo de mudanças nas relações de trabalho que seriam ocasionadas com a “Aprendizagem”, a OIT, vai tratar especificamente desse tema na sua Recomendação nº 60. No Brasil, conforme Pronko e Bomeny (2002), tais recomendações não representaram grandes mudanças no panorama da época, pois, até a institucionalização da Aprendizagem como política pública foi necessária uma série de mudanças sociais e legais.

Em 1942, no então governo de Getúlio Vargas, o Decreto-Lei 5.091 trazia em seu artigo 1º o conceito de aprendiz, assim descrito: “para os efeitos da legislação de ensino, considera-se aprendiz o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que se exerça seu trabalho”. (BRASIL, 1942).

No ano seguinte, em 1943, com a promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas, o artigo 429, tornou obrigatória para as indústrias tanto a contratação de aprendizes, entre quatorze e dezoito anos, quanto as suas matrículas em cursos de Aprendizagem. Com isso, entrou em vigor, efetivamente, a Lei Nacional da Aprendizagem. (BRASIL, 1943).

Alguns anos mais tarde, a Aprendizagem que era desenvolvida apenas nas indústrias, passou a ser realizada também no comércio. O Decreto-Lei 8.622/1946 determinou, no artigo 1º, que os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza que possuíssem mais de nove empregados, seriam obrigados a empregar e matricular nas escolas de Aprendizagem um número de trabalhadores menores, como praticantes, de acordo com as práticas ou funções que demandassem formação profissional. (BRASIL, 1946).

As escolas de Aprendizagem desse período eram o SENAI e o SENAC, criados em 1942 e 1946 respectivamente, pela Reforma Capanema. Segundo Sales (2010) esta Reforma abrangia Decretos-Lei que visavam renovar o sistema de educação brasileiro, tendo em vista as novas circunstâncias socioeconômicas decorrentes do desenvolvimento industrial do país.

Na década de 80 o Brasil passou por avanços políticos e institucionais rumo ao estado democrático de direitos. Com o advento da Constituição Federal de 1988 foram estabelecidas diretrizes básicas dos direitos sociais. A partir daí houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS/1993 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996.

Estas políticas, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, possibilitaram a garantia de algumas condições especiais aos adolescentes que trabalhavam. Conforme disposto no artigo 69 do ECA: “o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho”. (BRASIL, 1990).

A Lei da Aprendizagem da década de quarenta, como se pôde observar neste breve histórico, passou por inúmeras reformulações. Com o passar do tempo, a Aprendizagem foi se configurando como política pública na interface de políticas ligadas à Educação, mais especificamente da educação profissional, de políticas ligadas ao Trabalho e Emprego, envolvendo a qualificação profissional, bem como,

de políticas no âmbito da Assistência Social, como alternativa de proteção social do jovem considerado em risco e/ou vulnerabilidade social.

## 2.2 Aspectos gerais da Lei da Aprendizagem

A atual Lei da Aprendizagem – Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000 – determina ser proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. Na Aprendizagem, o trabalho não pode ser realizado em locais prejudiciais à formação do adolescente<sup>1</sup>, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, e em horários e locais que não permitam a frequência à escola. (BRASIL, 2000).

O contrato de Aprendizagem, segundo a lei, deve ser ajustado por escrito e por prazo determinado. Neste contrato, o empregador se compromete a assegurar ao adolescente formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. O adolescente, por sua vez, compromete-se em estar matriculado e frequentar a escola, bem como executar com zelo e diligência, as tarefas necessárias à sua formação. (BRASIL, 2000).

Conforme a Lei n. 10.097/2000, o contrato de Aprendizagem não pode ser estipulado por mais de dois anos. O adolescente contratado como aprendiz recebe, salvo em condição mais favorável, o salário mínimo hora e tem garantida a anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social. (BRASIL, 2000).

A formação técnico-profissional dada ao aprendiz se caracteriza por atividades práticas e teóricas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva. A duração do trabalho do aprendiz é de, no máximo, seis horas diárias e não é permitida a prorrogação e a compensação da jornada. (BRASIL, 2000).

A Lei da Aprendizagem, no seu artigo 429 determina que os estabelecimentos de qualquer natureza sejam obrigados a matricular nos cursos dos Serviços

---

<sup>1</sup> Embora se tenha optado pela utilização do termo “jovem” para se referir ao público deste estudo, em respeito à redação da Lei da Aprendizagem, emprega-se neste capítulo a terminologia “adolescente”.

Nacionais de Aprendizagem, número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento), no mínimo, e 15% (quinze por cento) no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. O limite fixado no referido artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional. (BRASIL, 2000).

Os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecendo vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, ocasionam a necessidade de que programas de aprendizagem sejam desenvolvidos em outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, que podem ser: escolas técnicas de educação e entidades sem fins lucrativos registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. A competência destas entidades é avaliada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Elas devem contar com estrutura adequada ao desenvolvimento de cursos teóricos, de forma a manter qualidade no processo de ensino e acompanhamento e avaliação dos resultados. Os aprendizes que concluem os cursos teóricos com bom aproveitamento recebem, conforme a lei determina um certificado de qualificação profissional. (BRASIL, 2000).

O contrato de Aprendizagem se extingue quando se completam os dois anos de sua vigência, quando o aprendiz completa 24 anos, ou ainda antecipadamente, caso ocorra: desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, falta disciplinar grave, ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo ou a pedido do aprendiz. Em 2005, a Lei n 11.180/2005 estipulou a mudança na idade do público atendido pelos programas de aprendizagem, a fim de atender jovens de até 24 anos (BRASIL, 2005). Anteriormente, a faixa etária atendida era de 14 a 18 anos.

Verifica-se que a partir de 2000, a Aprendizagem foi tema de diversas legislações, as quais podem ser observadas no quadro a seguir:

<b>Legislações</b>	<b>Ementa das Legislações</b>
Lei n. 10.097/2000	Altera dispositivos da CLT
Instrução Normativa n. 26/2001	Baixa instruções para orientar a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos Programas de Aprendizagem
Resolução n. 74/2001	Dispõe sobre o registro e fiscalização das ESFLs que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional e dá outras providências.
Lei n. 11.180/2005	Altera a redação de artigos da CLT relacionados ao contrato de Aprendizagem.

Continua

Decreto n. 5.598/2005	Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.
Portaria n. 615/2007	Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem
Portaria n. 616/2007	Possibilita termos de cooperação técnica entre MTE e empresas interessadas no desenvolvimento de programas de aprendizagem corporativos.
Portaria n. 618/2007	Cria o Selo de Responsabilidade Social denominado “Parceiros da Aprendizagem”, que pode ser concedido às entidades sociais, empresas, entidades governamentais e outras instituições que atuam em parceria com o MTE no desenvolvimento de ações que envolvam a formação e inserção de adolescentes, jovens e pessoas com deficiência no mundo do trabalho.
Portaria n. 983/2008	Institui o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional com o objetivo de promover o debate sobre a contratação de aprendizes.
Portaria n.1003/2008	Altera os artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 6º da Portaria n. 615/2007
Instrução Normativa n. 75/2009	Disciplina a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos Programas de Aprendizagem.
Portaria n. 88/2009	Remete ao que são considerados locais e serviços perigosos ou insalubres, proibidos ao trabalho do menor de dezoito anos.
Projeto de Lei n./2009	Dispõe sobre a Aprendizagem na Administração Pública direta, autárquica e fundacional e dá outras providências.
Portaria n. 1715/2009	Cria a matriz de informações das matrículas de Aprendizagem Profissional ofertadas pelas entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica.
Portaria n. 2185/2009	Disciplina a oferta de cursos de aprendizagem profissional em nível de técnico de ensino.
Portaria n. 1535/2009	Disciplina os procedimentos de validação dos cursos de aprendizagem cadastrados no Cadastro Nacional de Aprendizagem e cria o Comitê Permanente da Aprendizagem Profissional no âmbito do MTE, organizando seu funcionamento.
Portaria n. 2755/2010	Dispõe sobre a realização de cooperação ou parcerias entre entidades sem fins lucrativos para o desenvolvimento e a execução dos programas de aprendizagem e dá outras providências
Portaria 239/2011	Altera a redação do art. 1º da Portaria n 2.755, de 2010
Portaria 1681/2011	Altera a redação das Portarias n. 2185/2009 e n. 615/2007
Portaria 723/2012	Cria normas de avaliação de competência das entidades que ministram cursos de formação técnico-profissional metódica para inserção no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional.

QUADRO 1 PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS À APRENDIZAGEM A PARTIR DE 2000  
 FONTE: SALES, 2010, p.55 e MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2012.

Conforme mencionado no quadro acima, é o Decreto n. 5.598 de 1º de dezembro de 2005 que vai regulamentar a contratação de aprendizes. Dentre outras coisas, dispõe sobre: a contratação de aprendizes com deficiência, os princípios que



a formação técnico-profissional metódica do aprendiz deve obedecer, reforça quais são as entidades consideradas qualificadas em formação técnico-profissional metódica, esclarece quanto à obrigatoriedade da contratação de aprendizes e quanto às espécies de contrato. Neste Decreto encontram-se regulamentações sobre os direitos trabalhistas do aprendiz tais como: remuneração, jornada, fundo de garantia, férias e vale-transporte. Trata também das hipóteses de extinção e rescisão do contrato de Aprendizagem, bem como, no caso da conclusão do contrato, do direito a certificação. (BRASIL, 2005).

### 2.3 Programas de Aprendizagem

A Lei da Aprendizagem assegura ao aprendiz, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. A formação técnico-profissional a qual a Lei n. 10.097/2000 se refere caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho. (BRASIL, 2000).

O Decreto n. 5.598/2005 acrescenta, em parágrafo único, que a formação técnico-profissional metódica para aprendizes deve realizar-se por meio de programas de aprendizagem profissional, organizados e desenvolvidos sob a responsabilidade e orientação de entidades qualificadas neste tipo de formação (BRASIL, 2005). No artigo 7º deste Decreto, constam os princípios que a formação do aprendiz deve obedecer, a saber: “I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental; II - horário especial para o exercício das atividades; e III - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho”. (BRASIL, 2005).

As aulas teóricas do programa de aprendizagem devem acontecer em locais apropriados para o ensino, com meios didáticos adequados. As aulas podem ser demonstrativas, no ambiente de trabalho, nesta hipótese, no entanto, é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressalvado o manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados. (BRASIL, 2005)

Ainda de acordo com o Decreto n. 5.598/2005, a entidade que executa o programa de aprendizagem deve ter um projeto pedagógico que pode, a qualquer momento, ser solicitado pelo empregador ou Ministério do Trabalho e Emprego.

Em 2007, a Portaria n. 615 estabeleceu as primeiras Diretrizes Gerais e Curriculares para o desenvolvimento de cursos de formação técnico-profissional metódica. A Portaria n. 723 de abril de 2012, por sua vez, trouxe reformulações da Portaria n. 615 e criou novas normas para o cadastramento e avaliação das entidades e seus programas de aprendizagem. Uma dessas novidades foi a criação do Catálogo Nacional da Aprendizagem (CONAP) para orientação das entidades na elaboração dos seus programas de aprendizagem profissional.

Como regra geral a ser observada na elaboração de todo e qualquer programa de aprendizagem o CONAP determinou que as primeiras 80 horas de curso fossem destinadas ao início do desenvolvimento dos conteúdos de formação humana e científica – elencados no inciso III do art. 10 da Portaria n. 723 - e às abordagens técnico-teóricas que contextualizam o mundo do trabalho ao qual o aprendiz está inserido e a profissão que ele irá aprender. (BRASIL, 2012).

Com base nas diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação técnica de nível médio e nas normas federais relativas à formação inicial e continuada de trabalhadores, os programas de aprendizagem devem se adequar as seguintes diretrizes gerais:

a) qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes; b) início de um itinerário formativo, tendo como referência curso técnico correspondente; c) promoção da mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz; d) contribuição para a elevação do nível de escolaridade do aprendiz; e) garantia das adequações para a aprendizagem de pessoas com deficiência; f) atendimento às necessidades dos adolescentes e jovens do campo e dos centros urbanos, que exijam um tratamento diferenciado no mercado de trabalho em razão de suas especificidades ou exposição a situações de maior vulnerabilidade social, particularmente no que se refere às dimensões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e deficiência; e g) articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2012)

Quanto à organização curricular, os programas de aprendizagem devem considerar as seguintes diretrizes:

a) desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão; b) perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos na CBO; c) Referências Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando pertinentes; d) potencialidades do mercado local e regional de trabalho e as necessidades

dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional; e) ingresso de pessoas com deficiência e de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social nos programas de aprendizagem, condicionado à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade; e f) outras demandas do mundo do trabalho, vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária. (BRASIL, 2012)

Os conteúdos de formação humana e científica, segundo a Portaria n. 723/2012 devem ter início antes do aprendiz ser encaminhado para a empresa, precisam estar devidamente contextualizados e contemplar:

a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital; b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos; c) diversidade cultural brasileira; d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe; e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; f) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política; g) educação fiscal para o exercício da cidadania; h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude; i) educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; j) prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero; l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2012).

Quando o aprendiz começa efetivamente suas atividades na empresa, as entidades devem contemplar em seus cursos, os conteúdos e habilidades requeridas para o desempenho das ocupações objeto da aprendizagem, que se encontram descritas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002). Este documento contém as ocupações, a faixa etária dos aprendizes que podem exercê-las, a carga horária de atividades práticas e teóricas e a descrição das atividades a serem desempenhadas.

Segundo a legislação, os programas de aprendizagem profissional devem possibilitar as dimensões: teórica e prática da formação do aprendiz, pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos. Com isso, pretendem proporcionar aos aprendizes, o desenvolvimento da sua cidadania, a compreensão das características do mundo do trabalho, dos fundamentos técnico-científicos e das atividades técnico-tecnológicas específicas à ocupação (BRASIL, 2012).

### 2.3.1 Programas de aprendizagem no Paraná

Em 2004 foi instituído o Fórum de Aprendizagem do Paraná com o objetivo de congrega instituições sem fins lucrativos, escolas técnicas e Sistema “S” – assim compreendidos SENAI, SENAC, SESCOOP, SENAT e SENAR (entidades aptas a ministrarem cursos de aprendizagem conforme o art. 430 da Consolidação das Leis do Trabalho) –, bem como a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Paraná, o Ministério Público do Trabalho da 9ª Região, com sede em Curitiba, órgãos públicos e empresas em geral, com o objetivo de se conhecer, analisar e aprimorar as iniciativas voltadas para a profissionalização de adolescentes e jovens.

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego apontam que no Paraná, no ano de 2012 havia 73.875 cotas nas empresas para a contratação de aprendizes. Neste mesmo ano, entretanto, foram contratados 14.896 jovens. Com base nesses números pode-se dizer que empresas, entidades formadoras e órgãos de divulgação e fiscalização envolvidos com a Aprendizagem precisam avançar para maior efetivação de tal política.

O quadro a seguir apresenta as entidades que executam programas de aprendizagem em Curitiba e região metropolitana, bem como a faixa etária que atendem e os cursos de qualificação que oferecem:

<b>ENTIDADE</b>	<b>FAIXA ETÁRIA ATENDIDA</b>	<b>CURSOS OFERECIDOS</b>
Esc. Educ. Espec. Nilza Tartuce	18 a 24 anos	Auxiliar em Panificação
Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte SEST/SENAT	14 a 20 anos	Logística Gestão Administrativa
Universidade Livre para a Eficiência Humana – UNILEHU	14 anos	Serviços Administrativos
Instituto Salesiano de Assistência Social	14 a 17 anos	Serviços Administrativos
Associação de Educação Familiar e Social do Paraná - AEFS/PR	14 a 18 anos	Serviços Administrativos Serviços Bancários
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR	14 a 18 anos	Gestão de Agronegócio Pecuária Leiteira Agroecologia Orgânica Fruticultura Mecanização Olericultura Cana de Açúcar
Centro de Integração Comunitária Diva Pereira Gomes - Guarda Mirim do Paraná	14 a 18 anos	Serviços Administrativos

Continua

ESPRO	14 a 24 anos	Serviços Administrativos Serviços Bancários Seguros Atendimento e Negociação Aeroportuário Varejo
Alvorecer Ação Social e Educacional	14 a 18 anos	Serviços Administrativos
ELO - Agência de Apoio Social e Ambiental	14 a 18 anos	Serviços Administrativos Informática
CIEE/PR	14 a 22 anos	Serviços Administrativos Serviços Comerciais e Varejo Serviços Bancários
Instituto Tibagi	14 a 22 anos	Eletroeletrônica Eletromecânica Manutenção Automotiva
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI São José dos Pinhais	14 a 22 anos	Auxiliar Administrativo Produção Industrial Mecânica Industrial Ferramentista
Fundação Projeto Pescar	16 a 19 anos	Eletricidade Eletromecânica Área Madeireira Manut. Mecânica Veicular Segurança no Trabalho Manut. Microcomputadores Serviços Administrativos Carpintaria
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC PR	14 a 24 anos	Serviços Administrativos Atendente de Lanchonete Serviços de Supermercado Serviços Hoteleiros Serviços de Comércio Auxiliar de Cozinha
Associação Beneficente Curitibana	14 a 24 anos	Serviços Administrativos Auxiliar de CNC Mecânica
Centro de Educação Profissional Comendador Umberto Scarpa	15 a 18 anos	Serviços Administrativos Produção Industrial
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Araucária	14 a 24 anos	Serviços Administrativos Produção Industrial Soldador
Centro de Educação Profissional Irmão Mário Cristóvão	14 a 18 anos	Serviços Administrativos
Centro Social Marista Curitiba	15 a 17 anos	Montagem e Recondicionamento de Computadores
Programa Adolescente Aprendiz da Prefeitura de Araucária	14 a 17 anos	Serviços Administrativos Produção Industrial
Núcleo Espírita Irmã Scheilla	14 a 16 anos	Serviços Administrativos
GERAR - Geração de Emprego, Renda e Apoio ao Desenvolvimento Regional	14 a 24 anos	Comércio e Varejo Serviços Bancários Serviços Administrativos Logística Turismo Teleserviços
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Curitiba	A partir de 16 anos	Serviços Administrativos Produção Industrial Suporte em Sistemas Computacionais

Continua

		Automotiva Processos Produtivos da Indústria Montador de Veículos Pesados
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI CIC	A partir de 15 anos	Mecânica Geral Eletrotécnica Industrial Eletrônica Industrial Operador de Processos de Produção Produtor Gráfico Serviços Administrativos Produção Industrial Mecânica Industrial
Instituto Aprender & Trabalhar		Ramo Financeiro

QUADRO 2 - ENTIDADES FORMADORAS DE APRENDIZES EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

FONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO 9ª REGIÃO

### 2.3.2 Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes “Maria Adelaide”

O Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes “Maria Adelaide”, mais conhecido por sua sigla CEMADE foi a entidade escolhida para o desenvolvimento do presente estudo. Informações contidas no seu projeto político pedagógico e site, bem como, obtidas por meio de observações e conversas da pesquisadora com a equipe multidisciplinar da qual é parte integrante, possibilitaram a caracterização da instituição. Pretende-se com isso, a aproximação do leitor aos princípios, normas, clientela e funcionamento do CEMADE.

A Associação de Educação Familiar e Social do Paraná - AEFSPR está situada à Rua Bento Viana, 765, Bairro Água Verde, na cidade de Curitiba. Foi fundada pela Sociedade das Filhas do Coração de Maria em 14 de janeiro de 1952. Trata-se de uma Associação Civil de Direito Privado, de fins não econômicos, de caráter assistencial, cultural, educativo e profissionalizante. Tem como missão resgatar a vida e a dignidade das pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social, promovendo-as em todas as suas dimensões. Atualmente a AEFSPR, mantém três projetos: a Escola de Educação Especial Epheta para Pessoas com Deficiência Auditiva, o Centro Social Vila Guaíra, para o atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade social e o Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes “Maria Adelaide” – CEMADE, entidade formadora que desenvolve o Programa Adolescente Aprendiz.

O CEMADE atua de acordo com a Lei n. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto n. 5.598/2005 que prevê a formação técnico-profissional metódica de jovens, preparando-os para o mundo do trabalho. Está adequado às exigências legais, recebendo autorização dos órgãos legais de fiscalização: Ministério Público do Trabalho; Ministério do Trabalho e Emprego, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Superintendência Regional do Trabalho, para ministrar o programa de aprendizagem profissional para adolescentes.

A primeira turma de aprendizes foi no ano 2002. Desde então o CEMADE já atendeu aproximadamente 8.000 jovens realizando formação, acompanhamento, avaliação e certificação.

A AEFSPR possui parcerias com instituições públicas como a Prefeitura Municipal de Curitiba, Fundação de Ação Social - FAS (Órgão Gestor da Assistência Social de Curitiba), Banco do Brasil, Procuradoria do Trabalho, Superintendência Regional do Trabalho e com instituições privadas. O objetivo de tais parcerias é o atendimento à demanda de encaminhamento de adolescentes para realização da aprendizagem prática. A aprendizagem teórica, por sua vez, é realizada no CEMADE, cuja capacidade de atendimento é de 960 jovens por semana.

O processo de inserção no programa de aprendizagem do CEMADE acontece da seguinte forma: a FAS através dos Centros de Referência da Assistência Social (CRASs) realiza o cadastro de jovens no Programa Adolescente Aprendiz. Dentre os cadastros preenchidos, os profissionais dos CRASs analisam aqueles que estão dentro dos critérios de inserção no programa e a cada bimestre selecionam um número de adolescentes.

Antes dos jovens serem contratados pelas empresas como aprendizes, a FAS os encaminha para um curso preparatório em entidades formadoras, sendo o CEMADE uma delas. Este curso preparatório é chamado de Módulo Básico Inicial, no qual o jovem tem aulas de português, matemática, informática, legislação, relacionamento interpessoal, planejamento pessoal, ética, saúde integral, noções de empreendedorismo e serviços administrativos. Para o ingresso neste módulo, o adolescente e um responsável legal são chamados pelo CEMADE para a realização de uma entrevista socioeconômica e em seguida, são convocados para uma reunião. Nesta são dadas as orientações gerais sobre o funcionamento do Módulo Básico Inicial e informações sobre as regras da entidade formadora no qual estão sendo inseridos.

Tendo concluído o Módulo Básico Inicial o jovem aguarda ser encaminhado para uma entrevista. O CEMADE possui cerca de 250 empresas parceiras para a contratação de aprendizes. Quando estas abrem vagas, entram em contato com o CEMADE que providencia o encaminhamento de adolescentes. Aquele que obtém êxito na entrevista é contratado pela empresa como aprendiz, de acordo com o que rege a Lei da Aprendizagem.

Conforme a Portaria n. 723/2012 o aprendiz deve realizar, por semana, 16 horas de atividades práticas na empresa e 4 horas de atividades teóricas na entidade formadora. Em outras palavras, os aprendizes vão quatro dias da semana para a empresa e um dia para o curso no CEMADE.

A AEFSPR/CEMADE está cadastrada no site do Ministério do Trabalho e Emprego de acordo com as exigências do CONAP. Desenvolve seu programa de aprendizagem, distribuindo a carga horária teórica e prática no modelo denominado de “Arcos Ocupacionais”. Desse modo, seus cursos se inserem no Arco Ocupacional Administração e Arco Ocupacional Setor Bancário.

A CBO entende por “administrativo” os serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atendimento a fornecedores e clientes, fornecimento e recebimento de informações sobre produtos e serviços e tratamento de documentos variados, com o cumprimento de todo o procedimento necessário referente aos mesmos. (BRASIL, 2002). Aos aprendizes contratados por um banco público, o CEMADE ministra cursos com conteúdo administrativo, enfatizando as especificidades do setor bancário.

A AEFSPR/CEMADE é composta por uma congregação de religiosas e por uma equipe de leigos: profissionais das áreas do Direito, Serviço Social, Pedagogia e Psicologia. Conta ainda com uma equipe administrativa que atua na organização dos cursos, o setor de contratos, recursos humanos, informática e serviços de gerais. Em 2011, a equipe multidisciplinar do CEMADE, com o apoio de profissionais da área de informática, elaborou um projeto de educação à distância com o objetivo de expandir seu atendimento aos jovens do interior do Paraná.

Conhecendo o público alvo desta pesquisa – jovens aprendizes do CEMADE – e as inquietações da pesquisadora expostas na introdução deste estudo, pode-se então perguntar: que implicações os aprendizes reconhecem, do programa de aprendizagem profissional que frequentam, em sua subjetividade? Como enunciam, a partir das práticas do programa, seus projetos de vida?



O próximo capítulo busca fornecer elementos para auxiliar na discussão dessas questões, por ocasião da análise das entrevistas (Capítulo 5).

### 3. SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA DE JOVENS INSERIDOS NO MUNDO DO TRABALHO

Estudos contemporâneos sobre a subjetividade não estão mais circunscritos somente a concepções clássicas de sujeito, ou seja, a tradições teóricas que o compreendem como fundamento, substância, centro, essência de todas as coisas. O início deste século trouxe o entendimento da subjetividade como sendo, ao mesmo tempo, produzida por e (re) produtora de relações históricas, sociais e simbólicas, ou seja, como produto de processos políticos, econômicos, científicos, tecnológicos, artísticos, etc., datados e situados em uma trama complexa. (PAN *et.al*, 2011).

A Análise Institucional do Discurso compartilha desta ideia. Entende “sujeito” como suporte da ação e do discurso institucional, ao mesmo tempo em que se constitui como tal nessa ação e nesse discurso. A condição de efeito do discurso, no entanto, não anula a singularidade do sujeito, pois este é pensado como sujeito-posição, isto é, que irá marcar sua posição, organizando a seu modo e de acordo com a sua história particular, sentidos, estilos de pensar, perceber e falar. Influenciada pelas ideias de Foucault, a AID compreende a “subjetividade” como produto das relações de poder, isto é, da tensão estabelecida entre sujeição e resistência do sujeito, às práticas sociais instituídas. (PAN *et al*, 2011).

O presente capítulo busca tratar das subjetividades produzidas nas relações dos jovens com o mundo do trabalho, especialmente, as produzidas nas relações de jovens aprendizes com um programa de aprendizagem profissional. A construção de projetos de vida, entendida como um dos aspectos da subjetividade, também será aqui abordada. Para isso, apresentam-se a seguir algumas pesquisas envolvendo a temática estudos e trabalho, bem como sua implicação na subjetividade e projeto de vida dos jovens.

Raitz e Petters (2008) desenvolveram uma análise sobre trabalho e estudos na vida de jovens de camadas populares. Constataram que a importância do trabalho para estes jovens está na busca pela emancipação, autonomia e pelos

direitos iguais aos dos jovens de camadas médias e altas. A educação é considerada pelos jovens o meio pelo qual conquistarão seu futuro profissional e terão melhor compreensão da realidade. As autoras verificaram, entretanto, que os conhecimentos adquiridos na escola nem sempre tem aplicabilidade no trabalho e vice-versa. Ainda no que se refere à relação trabalho e estudos, Oliveira *et. al.* (2001) identificaram que os jovens a associam ao cansaço, à sobrecarga física e à falta de tempo para estudar, para descansar e para o lazer, tendo como consequências a falta de interesse na escola, a dificuldade em aprender e os altos níveis de estresse.

Guimarães e Romanelli (2002) afirmam que no ambiente de trabalho, apesar de estar submetido ao controle que os superiores exercem sobre suas atividades laborais, o jovem conquista mais autonomia e, conseqüentemente, maior liberdade diante da autoridade dos pais ou responsáveis. Isso se relaciona ao que Oliveira e Robazzi (2001) encontraram em sua pesquisa. Elas observaram que o trabalho é considerado pelos jovens um rito de passagem para a vida adulta. O jovem se percebe adulto e importante, quando se sente capaz de produzir e ter autonomia financeira em relação aos seus pais. As autoras chamam a este processo de adultização, pois o jovem passa a assumir papéis sociais destinados ao adulto tornando-se, muitas vezes, o provedor da renda familiar. Segundo elas, se a situação de adultização não é acompanhada por um processo de amadurecimento psicológico, pode trazer prejuízos afetivos e intelectuais ao jovem.

O trabalho, por outro lado, pode ser estruturante da identidade do jovem se puder proporcionar um sentido de vida a ele e facilitar suas escolhas profissionais, à medida que possa ser fonte de informações e aprendizagem, além de permitir novos contatos sociais (SARRIERA *et.al.*, 2001). Os autores constataram que para jovens de classes populares, a inserção no mundo do trabalho representa a possibilidade de transformação de sua realidade social para uma perspectiva melhor de futuro. Diante disso, apontam:

Principalmente pela fase do desenvolvimento em que se encontram, situações de desemprego ou de trabalhos com condições precárias poderão ter implicações na saúde mental destes jovens e, conseqüentemente, no desenvolvimento da identidade ocupacional. Portanto, as tentativas de escolhas profissionais e de elaboração de projetos ocupacionais poderão sofrer prejuízos frente ao mercado de trabalho, que tende a oferecer poucas alternativas para jovens de classe popular. (SARRIERA *et.al.*, 2001, p. 31)

Macêdo, Alberto e Araujo (2012) ao estudarem as expectativas de futuro de jovens aprendizes chegam a uma reflexão sobre a subjetividade desses jovens. Segundo os autores, os dispositivos institucionais de um programa de aprendizagem profissional e da sociedade capitalista como um todo, de certa forma, fabricam, modelam, adestram o sujeito para o mundo do trabalho. Inseridos nesse contexto, alguns jovens não conseguem compreender que seus planos para o futuro estão relacionados ao mundo social em que vivem, e assim, colocam seus sonhos num lugar especial, sem se questionarem sobre eles. Outros jovens, entretanto, vislumbram um futuro pautado na realidade, buscando formas de superar as adversidades do meio social para realizarem seus sonhos.

A pesquisa de Silva e Trindade (2013) é a que mais se aproxima do objetivo deste estudo. As autoras investigaram mudanças pessoais observadas por jovens recém-ingressos em um programa de aprendizagem. Como resultados, obtiveram que tanto meninas como meninos consideram impactos positivos do programa de aprendizagem em seu autoconceito. As principais modificações percebidas pelos aprendizes foram: crescimento profissional, aquisição de habilidades sociais e independência.

As pesquisas aqui mencionadas possibilitam identificar motivações do jovem para a inserção no mundo do trabalho e aspectos objetivos e subjetivos que se produzem da/na relação trabalho-estudos. Verifica-se nos discursos dos jovens e dos pesquisadores que há dois lados de uma mesma moeda, ou seja, ganhos e perdas desta relação o que, conseqüentemente, tem implicações na constituição subjetiva e na construção de planos futuros.

Pensar no tempo futuro e na antecipação dos acontecimentos nem sempre foi uma preocupação do homem. Isso foi se tornando uma característica da sociedade que se configurou nas metrópoles, no final do século XIX. (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011). Desde o século XV, o termo “projeto” era utilizado para designar elementos arquitetônicos lançados para frente, como pilares em frente a uma casa, por exemplo. O fato de remeter a uma antecipação relaciona “projeto” a uma perspectiva temporal. Desse modo, para Almeida e Magalhães (2011, p. 207) projeto “trata-se de antecipação de algo que se deseja no presente para o futuro”.

Importante lembrar que segundo a estratégia de pensamento aqui adotada – a AID – é na interlocução com os discursos instituídos numa dada época e

configuração social que vão se produzindo sentidos. Assim, existem vários sentidos atribuídos ao termo projeto de vida.

No discurso de Machado (2004), por exemplo, a vida do ser humano é um projeto, uma vez que o indivíduo ao nascer é lançado no mundo e vai se constituindo à medida que desenvolve sua capacidade de antecipar ações, fazer escolhas, estabelecer metas e lançar-se em busca das mesmas. A capacidade de projetar, segundo o autor, é o aspecto mais característico da atividade humana, pois o ser humano vive permanentemente em um “pretender ser” e “quem não projeta coisa alguma, quem não tem qualquer meta a ser atingida, verdadeiramente não é”. (MACHADO, 2004, p. 8).

Para Soares (2002), a construção de um projeto de vida envolve a integração de alguns aspectos pelo sujeito, significando:

ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado (p.76).

Autores contemporâneos têm observado as relações do jovem com o meio social e suas consequências na construção de projetos. Notam que projetos pensados para a vida toda não teriam mais lugar na atual configuração social, na qual exigências precisam ser atendidas em curto prazo e cujo o foco está no “aqui e agora”, cabendo aos sujeitos aprenderem a jogar na aleatoriedade. (VALORE, 2012). Daí a necessidade de projetos que sejam constantemente repensados conforme as transformações que possam surgir.

O discurso neoliberal legitima a ideia de liberdade individual, exacerba o individualismo e constitui subjetividades que acreditam serem livres para escolher, bem como no esforço pessoal como único requisito para alcançarem seus projetos futuros. Em outras palavras, o discurso contemporâneo faz com que o indivíduo reflita sobre seu próprio projeto de vida, como se este pudesse ser concebido de maneira autônoma, dependendo unicamente do sujeito. Concordando com Almeida e Magalhães (2011), entretanto, pode-se dizer que o sujeito ao construir um projeto está inserido em um contexto maior e sofre influência das diversas esferas nele presentes: meio social, família e fatores como classe, geração, gênero, dentre outros.

Um projeto de futuro, para Bock e Liebesny (2003), é uma construção contínua pertinente ao grupo social no qual o sujeito está inserido e, embora se refira a um porvir, está pautado nas relações passadas e presentes. Em seu estudo sobre projetos de vida e concepções de futuro, as autoras verificaram que os jovens tendem a se ver como adultos idênticos àqueles com os quais convivem. Constroem planos individualistas e conformistas com a realidade social dada. Seguindo os modelos vigentes, almejam estudar, trabalhar e constituir família, atividades estas que lhes proporcionem individualmente conforto, dinheiro e status social. Franco (2002) também observou em seu estudo, que os jovens desejam um futuro de realização financeira e status. Segundo a autora, os jovens afirmam que para vencerem na vida acreditam em valores afetivos ou místicos (amor, fé em Deus, etc), ou seja, parecem contar com “meios mágicos” para essas conquistas.

Jovens de escolas públicas, conforme pesquisa de Oliveira *et.al.* (2001) tendem a representar o futuro como algo a ser conquistado e esta conquista como resultante de capacidades individuais. No discurso dos jovens, a escola pública aparecia como um obstáculo a ser superado na busca por uma boa formação. O acesso à faculdade, por sua vez, era visto como imprescindível para o sucesso futuro. Os dados da pesquisa feita por Sparta e Gomes (2005) corroboram esta ideia pois, segundo as autoras, a entrada na universidade tem sido valorizada pelo jovem brasileiro, como se o ingresso na educação superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa de inserção no mundo do trabalho.

Embora os projetos de vida pareçam influenciados pelas condições históricas e atualmente estejam mais centrados no eu e no sucesso pessoal, Viaro e Valore (2007) afirmam em seu estudo, que as imagens sociais que os jovens têm da profissão sugerem certa resistência aos discursos orientados pela lógica do mercado, apresentando valores tradicionais como o altruísmo e a solidariedade. Na discussão dos resultados de sua pesquisa, os autores identificaram a profissão como principal aspecto a compor o projeto de vida dos jovens. A intenção de formar uma família aparece em segundo lugar e de obter maior preparo profissional através dos estudos, em terceiro. Na sequência aparecem a realização e a felicidade pessoal (para além das relacionadas à família e aos estudos), viagens, amizades, aquisição de bens materiais, bem como melhoria e auxílio do/ao mundo. Este último foi enunciado pelos jovens que se daria por meio de suas ações humanitárias, por

meio do seu saber, por meio de si mesmo e de ações ambientais. A partir dos resultados desta pesquisa sobre profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes, Viaro e Valore (2007) propõem pensar:

(...) por um lado, efetivamente os discursos dos adolescentes produzem-se em consonância aos discursos sociais (legitimando-os), onde prevalecem o imediatismo, os projetos a curto-prazo, o individualismo, o consumismo (priorização do sucesso financeiro) e um certo descomprometimento com projetos de vida que levem em conta a possibilidade de transformação social e a vida em comunidade, por outro lado, esses mesmos discursos evidenciam algumas rupturas em relação aos novos modos de viver. Como exemplo dessas rupturas, vale mencionar: a presença de sonhos e de valores tradicionais da sociedade de longo prazo (constituir família, obter um emprego estável, realizar-se como pessoa fazendo o que gosta, relacionar-se com a profissão como se fosse um casamento para toda a vida, agir humanitariamente no exercício profissional), a realização pessoal pensada como algo que transcende o projeto profissional ou familiar e que valoriza a qualidade de vida, e a afirmação de contribuições sociais do exercício profissional (VIARO; VALORE, 2007, p. 69)

Nota-se que pesquisas nacionais com jovens do ensino público e privado foram realizadas no intuito de identificar seus projetos de vida. Por meio delas, verifica-se que, independentemente da condição socioeconômica, os jovens traçam seus projetos. Neles evidenciam o trabalho e a condição de estabilidade financeira-emocional como aspectos privilegiados. (VALORE, 2012). E quanto aos jovens inseridos em programas de aprendizagem profissional? O que os estudos trazem sobre a construção de seus projetos de vida?

Dias, Bulgacov e Camargo (2007) pesquisaram jovens que estudavam e trabalhavam como aprendizes. Observaram que as narrativas desses jovens relacionam o contexto à possibilidade de construir novos modos de ser e planos para o futuro. Subjetivamente, assumem a posição de trabalhadores, que cumprem seus deveres e obrigações e em troca ganham o dinheiro e a sensação de liberdade. Segundo as autoras, estar em um programa de aprendizagem gera nos jovens expectativas e sonhos, como por exemplo, projetos de carreira em grandes empresas. Quando o contrato de aprendizagem se encerra, no entanto, o cenário muda. Os jovens passam subitamente à condição de desempregados e, muitas vezes, precisam suspender ou mudar seus planos. As autoras afirmam:

O curso de aprendizagem é não apenas um meio de inclusão no mundo do trabalho, mas também um meio para a expressão e transformação da identidade dos jovens em múltiplos aspectos (...) considera-se que o jovem aprendiz desempregado busca uma carreira profissional de acordo com a

reposição da identidade um dia posta. Além do sofrimento psicológico, o desemprego gera mudanças significativas de trajetórias (DIAS, BULGACOV; CAMARGO, 2007, p. 359)

A pesquisa de Amazarray *et.al.* (2009) demonstrou que ao se referirem ao futuro profissional, jovens aprendizes manifestam interesse em continuar trabalhando na empresa onde estão contratados, no entanto, apresentam certa indefinição em relação à escolha profissional. Os jovens dizem do desejo em se formar em profissões de nível superior, associando isso à possibilidade de melhores condições de trabalho e de vida.

Jovens aprendizes pesquisados por Borges e Coutinho (2010) também apresentavam dúvidas quanto às escolhas profissionais e/ou dúvidas em sua trajetória futura, realizando escolhas e projetos sem a possibilidade de participarem de programas de orientação profissional. Os projetos de alguns jovens demonstravam conformidade com sua história de vida, outros, no entanto, buscavam ressignificações, exemplificando a ideia dos projetos serem construções dialéticas, singulares e não hegemônicas.

As práticas institucionais da/na família, escola, empresa e entidade formadora compõem o contexto de um jovem aprendiz e precisam ser consideradas na análise de seu discurso, pois constituem subjetividades e ao mesmo tempo são constituídas por elas. Pôde-se observar na construção desse capítulo que jovens que trabalham e estudam como aprendizes parecem estar em busca de maior autonomia, independência e direitos iguais aos de jovens com melhores condições financeiras. Com a experiência de trabalho passam a se reconhecer mais sociáveis, amadurecidos física, psíquica e intelectualmente, apesar de se sentirem mais cansados, sobrecarregados e com falta de tempo. Quanto aos seus projetos de vida, parecem relacionados à condição de aprendiz e a possibilidade de efetivação nas empresas. Quanto à escolha de uma profissão, entretanto, apresentam dúvidas.

## MÉTODO

### 4 ANÁLISE INSTITUCIONAL DO DISCURSO

A abordagem teórico-metodológica que fundamenta esta pesquisa é a Análise Institucional do Discurso, desenvolvida por Marlene Guirado, livre-docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Em mais de vinte anos de estudos, pesquisas e atuações em diferentes instituições sociais, Guirado sustenta a Análise Institucional do Discurso (AID) “como método de pesquisa em psicologia e como estratégia de pensamento para intervenções concretas junto a outras instituições, mesmo na clínica psicanalítica” (GUIRADO, 2010, p. 25).

Trata-se de uma perspectiva que se organiza na interface dos discursos da sociologia, da linguística, da filosofia e da psicanálise. Assim, Guirado sintetiza:

da sociologia, tomamos o conceito de instituições como práticas ou relações sociais que se repetem e se legitimam, na ação mesma de seus atores; são seus efeitos de reconhecimento e desconhecimento que dão o caráter de legitimidade, de naturalidade ao que é instituído (Guilhon Albuquerque). Da análise do discurso francesa, tomamos os conceitos de gênero de discurso, comunidade discursiva e cena enunciativa que nos permitem pensar a linguagem como discurso e, este, como ato de fala cujo sentido só se pode apreender pelo contexto em que se produz, pelo dispositivo social que o matrícia (D. Maingueneau). Finalmente em Foucault, destacamos a concepção de discurso como ato, como instituição, que circula e que é ao mesmo tempo, alvo de relações de poder, e que se coloca como a maquinaria de produção de saber, de verdades e de subjetividades. (GUIRADO, 2010, p. 25-26)

Os conceitos trazidos no trecho acima serão trabalhados no decorrer deste capítulo. Por ora cabe dizer que a AID articula ideias específicas que orientam a forma de pensar e compõem, desde o início, um objeto de estudo. Trata-se de um recorte, portanto, um modo de olhar (PINEDA, 2012). Ao tomar a AID como estratégia de pensamento e método de pesquisa, o pesquisador volta seu olhar para o discurso. Nesta pesquisa, especificamente, faz-se um recorte para o estudo dos discursos de jovens aprendizes.

Na articulação dos seus conceitos, a AID não se pretende uma “teoria” sobre a subjetividade, mas uma “analítica” da subjetividade que considera seu método desempenhando um papel nas conclusões que esboça. Diferente da noção de



método como instrumento ou procedimento replicável, capaz de amenizar ao máximo as influências do pesquisador e de levar à verdade absoluta, a noção de método na AID considera o pesquisador nem aquém, nem além de seu objeto, mas sempre atrelado a ele, intencionado e ativo (PINEDA, 2012). Por isso, as falas do pesquisador também configuram dados de análise. Seu discurso numa entrevista, por exemplo, produz em seus entrevistados certos modos de dizer.

A AID não visa a descobrir verdades, mas analisar como elas são produzidas no discurso, os efeitos subjetivos dele decorrentes, as relações de poder e as expectativas nele existentes, os múltiplos discursos que habitam um dizer, as repetições, enfim, procura analisar a subjetividade constituída nas relações. Nesta pesquisa, a análise do discurso dos jovens entrevistados buscou identificar efeitos subjetivos das práticas de um programa de aprendizagem profissional. Contou para isso com os conceitos da AID.

#### 4.1 Principais conceitos da AID

No livro “Instituições e relações afetivas” de 1986, reeditado em 2004, Guirado traz um dos conceitos básicos para a compreensão do seu método: a concepção de instituição. Para a autora, a instituição está para além dos muros organizacionais, para além do ambiente físico, está no conjunto de relações dos sujeitos ou, como se refere Guilhon de Albuquerque (1978), está no conjunto de práticas dos atores institucionais. Este autor, cujas ideias influenciaram o pensamento de Guirado, faz uma distinção entre os tipos de atores institucionais, dentre os quais, Guirado irá se apropriar dos conceitos de agentes institucionais e clientela. Os primeiros são aqueles cuja ação concretiza a ação institucional; a clientela, por sua vez, é composta pelos atores visados pela ação da instituição. Sendo assim, complementa:

O mais importante nessa compreensão de instituição é que ela nos coloca, na qualidade de agentes ou de clientela, como atores em cena. É a nossa ação que faz a instituição. Que a reproduz e legitima. Inclusive, no que diz respeito aos efeitos de reconhecimento e desconhecimento. Assim, não há porque se referir à instituição como um corpo estranho, acima de nossas cabeças, com vida própria e independente de nós. Nós a fazemos. E,

mesmo que a revelia de nossa consciência, reconhecemos como natural e legítimo esse fazer. (GUIRADO, 2010, p. 45).

As relações entre agentes e clientela definem um objeto institucional, ou seja, em nome do que determinadas práticas existem em uma instituição. O objeto institucional é imaterial, impalpável e sua propriedade é reivindicada no sentido de delimitar o âmbito de ação de uma instituição em relação às outras. Ainda de acordo com as ideias de Guilhon de Albuquerque, Guirado destaca que toda instituição se constitui na e pela relação de clientela, ou seja, dos agentes institucionais com os clientes. Uns demandam um serviço, que outros se destinam a prestar. “É nessa relação que se define a tensão entre posse e alienação do objeto institucional”. (GUIRADO, 2010, p. 46).

Tais conceitos podem ser exemplificados aplicando-os à realidade desta pesquisa. Ao se tratar de jovens em programas de aprendizagem profissional, subentende-se que os mesmos fazem parte de inúmeras instituições: família, escola, trabalho, entidade formadora, etc. Nas relações que estabelecem discursivamente, vão reconhecendo certas coisas como naturais, legitimando outras, desconhecendo outras, enfim, vão atribuindo sentidos e se constituindo subjetivamente.

O CEMADE, entidade formadora escolhida para a realização desta pesquisa, tem os jovens aprendizes como sua clientela. O que a instituição oferece a eles é formação pessoal e profissional por meio de cursos. Nas relações em torno desse objeto institucional, agentes institucionais e clientela travam suas lutas. Nem sempre o que a instituição tem a oferecer vai ao encontro da demanda de sua clientela. Nestas relações se dão manifestações de autoridade e de resistência. Estas, sempre no discurso, que por sua vez, vai além das palavras.

Com o livro, “Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico” publicado em 1995 e reeditado em 2006 verifica-se uma aproximação de Guirado com os trabalhos do linguista francês Dominique Maingueneau.

Este autor trabalha a noção de “discurso” de maneira pragmática, como Foucault, considerando-o como formação discursiva, isto é, como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1971).

Com Foucault, o discurso passa a ser entendido mais do que representação da realidade, mais do que sentido a ser decifrado. A importância de se compreender o significante se desloca para a compreensão do discurso como acontecimento.

As contribuições de Foucault para a AID serão explicitadas na sequência deste texto, por hora cabem ainda algumas considerações sobre a Análise do Discurso proposta por Maingueneau, da qual Guirado destaca os conceitos de: co-enunciador, polifonia, gênero discursivo e de cena enunciativa.

A linguagem, de acordo com a tendência pragmática da qual Maingueneau comunga, é entendida como atividade de cooperação, uma ação entre dois parceiros e, não somente a expressão de um sujeito. O conceito de co-enunciador e não mais destinatário ganha importância, pois “a enunciação depende da imagem que construímos a respeito do outro a quem falamos” (GUIRADO, 2010, p.102). A autora também chama atenção para o fenômeno da polifonia, que significa a presença de duas ou mais vozes numa mesma fala. Quando se fala, faz-se falar outras vozes e isso é motivado por alguns interesses. Duas ou mais vozes no discurso, por exemplo, podem aliviar a responsabilidade do enunciador. Isso acontece na utilização da negação, do meta-discurso e da citação de autoridade.

Guirado (2010, p. 107) vai tratar de gênero discursivo como “um quadro constitutivo dos sentidos da fala, isto porque tais sentidos só se podem afirmar na relação do conteúdo com o quadro, uma relação de constituição sempre mútua e móvel, onde o contexto também está na mensagem”. A metáfora da cena enunciativa, dentre outras metáforas que Maingueneau utiliza, será empregada pela autora no entendimento do discurso como dispositivo que posiciona personagens, e que distribui lugares e expectativas em torno desses lugares. O conceito de comunidade discursiva ao qual se refere Maingueneau está apoiado no que Foucault chama de sociedades discursivas. Guirado também se apropria destes conceitos, considerando que a circulação de um discurso regula as condutas e é regada pelas condutas de um grupo. A comunidade discursiva da qual os jovens aprendizes fazem parte regula o que dizem e a forma como se posicionam na relação com outras comunidades discursivas.

Considerando que na AID tem maior relevância como o sujeito fala, do que exatamente o que ele fala, a compreensão desses conceitos faz-se importante. A entrevista com os sujeitos de pesquisa é um bom exemplo para isso. Ela compõe uma cena enunciativa, ou seja, um contexto no qual entrevistadora e jovem aprendiz

assumem determinados papéis e podem dizer certas coisas. Nela um torna-se co-enunciador do outro, o que significa que o discurso de um, regula o discurso do outro. E assim acontece em todos os discursos.

Tendo trabalhado brevemente algumas das ideias empregadas na AID faz-se necessário retomar as concepções de Foucault, na qual esta perspectiva também se sustenta.

#### 4.2 Contribuições de Foucault à AID

Nos trabalhos de Foucault nota-se um esforço do autor em dessubstancializar a noção de sujeito, insistindo em sua vocação de exercício. Para ele não há o Sujeito (com S maiúsculo) que preexiste às suas práticas, mas sujeitos objetivados em suas práticas e em suas relações. Por isso, Foucault se ocupa dos “modos de objetivação” do sujeito, isto é, como o sujeito se forma nas práticas como as da loucura, da sexualidade, das ciências e outras. (PINEDA, 2012). Retomando agora, a ideia central do presente estudo, pretende-se identificar como os jovens se constituem subjetivamente, objetivados nas práticas da educação profissional e do trabalho.

Dreyfus e Rabinow (1995) acrescentam que para Foucault, o sujeito não representa uma estrutura endógena, pois é justamente efeito das práticas e das relações de poder. Sendo assim, é um sujeito da superfície, nem interno e nem externo, é um sujeito-acontecimento.

Para melhor compreender esse sujeito, efeito das práticas e das relações de poder, torna-se importante esclarecer ao leitor, a noção de “poder” em Foucault. O autor parte da ideia de que poder é uma multiplicidade de correlações de força, que provém de todos os lugares. Não é algo que se pode ter, porém algo que se pode exercer (FOUCAULT, 1988). “Quando se refere às relações de poder, Foucault não as coloca como dominação de uns sobre outros, mas como ação de um sobre a ação de outro, supondo jogos de forças móveis”. (PINEDA, 2012, p. 32).

O poder consiste em uma estratégia de ação que possui força, sentido, direção e alvo. Onde há poder, há resistência e a somatória dessas forças produz movimentos, desvios, ações, discursos, sujeitos, verdades. (PINEDA, 2012).

Isso fica mais claro, ao se pensar nas relações de poder existentes entre o jovem e seus pais, professores, chefes, etc. Um tem “poder” de afetar o outro e produzir, nas suas relações, consequências capazes de manter certas práticas ou ocasionar mudanças. Quando os jovens se queixam, por exemplo, da obrigatoriedade em seguir determinadas regras, estão resistindo ao discurso de algumas instituições e exercendo seu poder de questionamento. Esses jogos de força poder/resistência se dão sempre nos e pelos discursos. Discurso, assim como poder, também é considerado ação para Foucault.

Na produção dos discursos, o autor supõe a existência de uma “ordem” que os regula, restringindo o que se diz e como se diz. Explica que tal ordem é operada por controles: internos, externos e de circulação. Os procedimentos externos são os que limitam o que pode ser dito em determinada época e lugar. Os procedimentos internos consistem nos modos de produção do discurso, na sua própria organização e os procedimentos de circulação visam à sua disseminação e legitimidade (FOUCAULT, 1971). Em outras palavras, as coisas não são ditas deliberadamente, “o modo como se diz algo, o que se mostra, a luta que se trava pelo direito ou a naturalidade de dizê-lo, produz efeitos concretos na realidade em que se insere, nos lugares que configura”. (PINEDA, 2012, p. 33).

Em síntese, as ideias foucaultianas contribuem à AID na medida em que tomam o sujeito como efeito das práticas, dos discursos e das relações de poder. Para Guirado (1997), igualmente, o sujeito constitui produto das práticas discursivas, no entanto, de maneira singular organiza e rearranja sentidos nas pautas discursivas instituídas. À sua maneira, o sujeito irá subverter práticas e lugares subjetivos. Isso se dá sempre no discurso, por isso a subjetividade também será efeito dos jogos discursivos. Para a autora:

A subjetividade, assim pensando, é constituída ou, melhor, matriciada no conjunto das relações institucionais; e isto não exclui a questão da singularidade psíquica. Entende-a, porém, enquanto organizações particulares de uma história de relações e de vínculos (GUIRADO, 1997).

A autora quer dizer que não há relação de exclusão entre sujeito psíquico e sujeito institucional, pois para ela, as relações institucionais ao longo da história de vida do sujeito é que possibilitam se falar de um psiquismo (GUIRADO, 2007).

Quando um ator institucional fala de si e dos outros, no caso desta pesquisa, quando um jovem fala de si, do programa de aprendizagem que frequenta, da

empresa onde trabalha, dos estudos, enfim, há que se considerar em seu discurso as relações de poder que se configuram, os diversos discursos que o constituem, as regulações externas e internas que estão presentes, de que modo é legitimado, e enfim, o que de singular aparece. Identificar tais aspectos é o desafio que a pesquisadora tem ao realizar entrevistas e análises embasadas na AID.

#### 4.3 Contribuições da Psicanálise à AID

Na construção da AID, Guirado trabalha com conceitos da psicanálise, tentando aproximá-los de outras modalidades do conhecimento para produzir, por meio de articulações, uma analítica da subjetividade, uma estratégia de pensamento para estudar o sujeito e sua singularidade nas relações institucionais (GUIRADO, 2007).

O pensamento freudiano, desde o século XX, já constatava ser o campo relacional motivo de várias doenças físicas e mentais. Durante vida afora, o sujeito se relaciona e forma vínculos. As relações vão sendo imaginarizadas pelo sujeito e, estas imagens vão criando seu universo psicológico. Partindo desta ideia, Guirado afirma:

A história de vínculos de alguém se reedita, historicamente, na singularidade de sua organização e numa variação ou movimento de mudança inevitavelmente exigido, uma vez que as reedições se fazem, sempre na medida em que se ocupam lugares em outras instituições (GUIRADO, 2010, p. 49).

Para exemplificar a citação, pode-se pensar nas relações do jovem com seus familiares. Estas podem ser reeditadas nas instituições onde realiza a aprendizagem profissional. Destas, o jovem pode demandar uma atenção que teve em excesso, ou talvez, que não teve dos seus pais.

Também influenciada pelo discurso psicanalítico, a AID propõe uma singularidade historicamente construída, que pressupõe reedição de relações. Guirado resgata, pois, a ideia de Freud de que “transferência” é o fenômeno psicológico que se dá nas reedições de relações que marcam o sujeito, mas propõe uma reinvenção do conceito. Para a autora, tais reedições também se fazem “em

relações, por sua vez instituídas, em meio a procedimentos e jogos de força e de produção de verdades, que também deixam sua marca”. (GUIRADO, 2010, p. 51).

Por meio destes e de outros conceitos, a AID vai considerar o objeto da psicologia como sendo as relações, “mas não as que materialmente se dão, e sim, tal como imaginadas, percebidas, representadas pelo sujeito”. (GUIRADO, 1986/2004, p. 71).

Mesmo com aproximações à psicanálise lacaniana, a AID não pensa o sujeito assujeitado a um significante (o Outro), mas em relação às práticas institucionais concretas, nas quais esse sujeito se faz e se refaz, ao mesmo tempo em que as faz e as refaz. (VALORE, 2007, p. 239).

Explicando melhor, Guirado propõe um sujeito que se pode dizer psíquico por ser institucional, pois o próprio âmbito do psíquico é entendido como efeito institucional, isto é, como efeito de reconhecimentos da naturalidade e de desconhecimentos da relatividade dos lugares institucionais-discursivos que se ocupam e se reeditam em uma história de vida. Ao constituir-se em meio a relações e vínculos afetivos institucionalizados (como a família, a escola, o trabalho, por exemplo), o sujeito se organiza e é organizado pelas instituições, não podendo existir fora delas, nem elas sem a ação dele. (GUIRADO, 2009).

Guirado (1995) utiliza como operador conceitual a metáfora do “sujeito-dobradiça”. A ideia é a visualização, por meio de uma dobradiça de porta, dos movimentos e tensões que se estabelecem entre lugar institucional e história de vida, de modo que a dobradiça é o que permite e, ao mesmo tempo, delimita movimentos e a diversidade de arranjos entre a porta e seu quadro. Pineda (2012) complementa que o “sujeito-dobradiça” faz pensar a subjetividade desenhada nas relações e em movimento. Assim, a subjetivação deve ser considerada um processo e não algo dado.

Entender o sujeito, portanto, como efeito do imbricamento das marcas históricas de cada um e do contexto institucional presente, permite pensar que sempre haverá maneiras singulares de se fazer as instituições e as subjetividades. O jovem, mesmo assujeitado a ordem do discurso e às práticas institucionais contemporâneas, terá sua forma singular de representar, de organizar sentidos, de se movimentar nas relações de poder, compondo sua condição de sujeito psíquico e produzindo e reproduzindo as instituições em que vive.

## 4.4 Pesquisa de Campo

### 4.4.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa, 10 jovens de ambos os sexos, de idades entre 16 e 18 anos, residentes em Curitiba e inseridos no programa de aprendizagem profissional do CEMADE há, no mínimo, um ano e meio.

O convite para a realização da entrevista foi feito pela própria pesquisadora, psicóloga do CEMADE. O contato da pesquisadora com os sujeitos, prévio ao convite para a participação na pesquisa, foi somente em atividades grupais que não abordaram, diretamente, o tema deste estudo.

A população desta pesquisa, em sua maioria, morava em bairros da periferia de Curitiba e era proveniente de famílias assistidas pelos Centros de Referência da Assistência Social – CRASs. Os jovens foram encaminhados ao CEMADE pela Fundação de Ação Social, órgão gestor da Assistência Social em Curitiba. Dentre os critérios para a inserção no Programa Adolescente Aprendiz estão a renda per capita da família e a situação de vulnerabilidade e/ou risco social do jovem.

O quadro com o perfil dos jovens entrevistados encontra-se no Capítulo 5 – Apresentação, análise e discussão das entrevistas.

### 4.4.2 Instrumento e procedimentos de coleta de dados

O instrumento de pesquisa consistiu em uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi elaborado especialmente para fins deste estudo e em consonância com o referencial da AID. O modelo de entrevista realizada encontra-se no Apêndice 1.

Com a devida autorização dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas pela pesquisadora.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, foram contatados pessoalmente, jovens inseridos no programa de aprendizagem profissional do CEMADE e, por telefone seus responsáveis. Nestes contatos foram explicados os



objetivos da pesquisa, enfatizando o compromisso de sigilo quanto à identidade dos sujeitos entrevistados. Tendo o responsável e o jovem autorizado a realização da entrevista, foi feita a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento.

Tais documentos foram elaborados de acordo com a Resolução nº 196 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos. Os termos continham todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, para o mais completo esclarecimento da pesquisa a qual os sujeitos se propuseram a participar.

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), por se tratar de pesquisa com sujeitos menores de idade também foi necessária a utilização do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3).

#### 4.4.3 Procedimento de análise dos dados

Para o tratamento dos dados coletados nessa pesquisa, o método utilizado foi o proposto pela AID. Conforme este método cada entrevista foi analisada separadamente com o objetivo de evidenciar repetições, rupturas no dizer, contradições e descontinuidades, atentando-se, sobretudo, aos modos de dizer, aos verbos, sujeitos e adjetivos usados, à posição do sujeito do enunciado, aos múltiplos sentidos, às naturalizações instituídas, ampliando, assim, as possibilidades de reconstrução daquilo que foi dito. (GUIRADO, 2009).

Por meio desse tipo de análise buscou-se encontrar as principais recorrências nos discursos e as singularidades, ou seja, aquilo que marcava as regularidades e as diferenças. As entrevistas foram analisadas e confrontadas a fim de que fossem localizados os principais eixos discursivos. Em seguida, buscou-se o modo singular com que cada sujeito enunciava a sua fala.

As análises foram relacionadas à literatura estudada sobre os temas.

## 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas serão apresentadas, analisadas e discutidas no presente capítulo, o qual busca identificar, de acordo com o problema de pesquisa, as relações entre aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida, produzidas no discurso de jovens inseridos no programa de aprendizagem profissional do CEMADE.

O quadro a seguir contém informações acerca dos dez jovens entrevistados. Os nomes que aparecem são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora, no intuito de respeitar o sigilo quanto à identidade dos sujeitos. A disposição em que os jovens se encontram no quadro corresponde à ordem em que foram feitas as entrevistas. A coluna “Área da Aprendizagem” se refere à área na qual os jovens disseram realizar a parte prática do programa.

	<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Área da Aprendizagem</b>
<b>1</b>	Olívia	17 anos	Ensino Médio Completo	Recursos Humanos
<b>2</b>	Larissa	16 anos	3º Ano do Ensino Médio	Serviços bancários
<b>3</b>	Ivo	17 anos	Ensino Médio Completo	Hotelaria
<b>4</b>	Marcos	17 anos	3º Ano do Ensino Médio	Logística
<b>5</b>	Marcelo	18 anos	Ensino Médio Completo	Financeira
<b>6</b>	Aline	17 anos	3º Ano do Ensino Médio	Financeira
<b>7</b>	Daniel	17 anos	3º Ano do Ensino Médio	Informática
<b>8</b>	Leila	17 anos	Ensino Médio Completo	Administração
<b>9</b>	Kelly	18 anos	3º Ano do Ensino Médio	Administração
<b>10</b>	Luciano	17 anos	Ensino Médio Completo	Informática

QUADRO 3 – PERFIL DA AMOSTRA  
 FONTE: PRÓPRIA AUTORA

A amostra foi composta por 5 aprendizes do sexo feminino e 5 aprendizes do sexo masculino. A faixa etária dos jovens entrevistados ficou entre 16 e 18 anos. Quanto à escolaridade, 5 jovens cursavam o terceiro ano do ensino médio e outros 5 tinham o ensino médio completo. Todos tinham estudado ou estavam estudando em escolas públicas. Cada jovem entrevistado realizava sua aprendizagem prática em

uma empresa diferente. As áreas em que atuavam eram: recursos humanos, recepção, logística, financeira, administração e informática. Todos, exceto Larissa, frequentavam o CEMADE duas vezes por semana, no horário das 19h00 às 21h00, para a realização dos cursos de qualificação. Larissa frequentava os mesmos cursos, às sextas-feiras, das 13h30 às 17h30.

Os discursos produzidos nas entrevistas foram analisados e organizados em quatro eixos centrais, a saber: i) Sentidos atribuídos ao programa de aprendizagem; ii) Escola, empresa e entidade formadora: possíveis arranjos; iii) Ser aprendiz e iv) Projeto de vida dos jovens aprendizes.

As análises foram feitas a partir de trechos selecionados por regularidades nos dizeres produzidos para cada tema. Foram destacadas palavras, frases, bem como, vozes presentes nos discursos. Buscou-se analisar os sentidos desses discursos e novos sentidos puderam ser produzidos. Atentou-se para o texto e o contexto das falas.

## 5.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM

Este item trata dos sentidos atribuídos pelos jovens entrevistados ao programa de aprendizagem do CEMADE. Está composto por quatro subitens, nomeados com trechos do discurso dos próprios jovens. Sob os títulos: “Tô cansado de não fazer nada”, “Um cursinho”, “Acho que mais o emprego, né?” e “Não é questão de mudar, é questão de você entender”, a análise procura identificar os enunciados produzidos pelos aprendizes quanto à inserção no programa de aprendizagem, à formação teórica e prática, ao que mais gostam e ao que mudariam no programa.

### 5.1.1 “Tô cansado de não fazer nada”

Ao dizerem de suas motivações para a entrada no programa, “querer trabalhar” apresentou-se um enunciado frequente no discurso dos jovens entrevistados:

*Ah... eu queria trabalhar, aí eu peguei e me informei na Cidadania [...]. (Larissa)*

*Eu falei: “mãe, eu quero trabalhar, tô cansado de não fazer nada, quero fazer alguma coisa”. (Ivo)*

*[...] porque desde os 15 anos, não, desde os 14 anos eu queria trabalhar já. (Olívia)*

*Aí eu queria trabalhar, queria trabalhar, queria trabalhar. (Aline)*

Na fala de Ivo, “trabalhar” sugere a possibilidade de preencher o tempo ocioso, pois não fazer nada cansa e isso parece incômodo ao jovem. Ao incluir a mãe na cena enunciativa, Ivo indica a presença da família na constituição do seu discurso. Como filho da classe trabalhadora, que vive do e para o trabalho, o discurso deste jovem legitima a importância de se trabalhar desde cedo. Só estudar é como “*não fazer nada*”. Nos discursos, a atividade de estudar não parece tão valorizada quanto à atividade de trabalhar, e não ocupa suficientemente o tempo dos jovens. No trecho da entrevista com a jovem Leila, isso fica mais evidente:

*Entrevistadora: Leila, como você entrou no CEMADE? Como você veio parar aqui?*

*Leila: Uma amiga fez e falou pra minha mãe e daí minha mãe queria tanto me colocar pra trabalhar que fez o mesmo, foi lá me inscreveu no CRAS.*

*Entrevistadora: E por que sua mãe queria tanto te colocar pra trabalhar?*

*Leila: Porque eu ficava em casa, dormindo, sem fazer nada. E isso pra ela não era bom, né.*

*Entrevistadora: E prá você?*

*Leila: Também não. Eu não podia fazer nada, porque eu não podia sair. Tinha que ficar dentro de casa e não tinha dinheiro, porque ela não me dava. E daí era ruim.*

Nesse extrato, a inserção de Leila no programa de aprendizagem foi uma iniciativa de sua mãe, que segundo a aprendiz, não achava bom o fato de a filha ficar “*sem fazer nada*”. Nota-se que, mais uma vez, a instituição familiar representada pela mãe se faz presente no discurso. Diferente de Ivo, nesse caso, a demanda por trabalhar veio da mãe e a filha corroborou posteriormente. Leila reconhece que ficar dentro de casa, dormindo, não era bom para ela mesma, pois tais circunstâncias a impediam de fazer certas coisas. Ficar “*sem fazer nada*” parece não se referir apenas à ter tempo ocioso, mas à uma limitação, ao não ter dinheiro.

Guimarães e Romanelli (2002) em sua pesquisa com aprendizes também perceberam que o ingresso dos jovens no mercado de trabalho é incentivado pelas famílias. Segundo os autores, é comum em famílias de classes populares que os genitores comecem a cobrar dos filhos, que após o ensino fundamental, iniciem a atividade laboral a fim de arcarem com seus próprios gastos e, por vezes, auxiliarem nas despesas domésticas. A inserção no trabalho por meio do programa de aprendizagem apresentou-se, em alguns casos, ser uma iniciativa do jovem, movida principalmente pelo significado positivo atribuído ao trabalho, ou seja, aquilo que se opõe ao ócio. Diante dos dados desta pesquisa, entretanto, nota-se que não se trata apenas de uma preocupação com “ocupar o tempo”, mas com a maneira de fazer isso, que pareceu relacionada diretamente ao ter dinheiro.

Sobre a inserção no programa, o jovem Marcos diz:

*Pô, não via a hora de começar a trabalhar prá já ir acertando a minha vida, começar a criar responsabilidade e começar a crescer o mais rápido possível. Porque a pessoa que fica parada ela não tem responsabilidade com nada praticamente, só vive nas costas do pai e da mãe. Eu queria demais trabalhar porque eu já queria ingressar. Pra chegar mais tarde, eu já estar um profissional bem treinado, capacitado pra área. (Marcos)*

A pessoa que não tem um trabalho, “fica parada”, “só vive nas costas do pai e da mãe”. Na montagem de tal cena enunciativa, o jovem se posiciona criticamente em relação às pessoas dependentes dos pais, e ao mesmo tempo, legitima ideias naturalizadas de que quem não trabalha é irresponsável. Para ele, é com o trabalho que se pode crescer mais rápido, criar independência dos pais e responsabilidade. Marcos repete elementos do discurso contemporâneo, colocando o trabalho como aspecto central da vida do sujeito, além de apontar para a necessidade de se estar sempre correndo contra o tempo. Quando diz: “o mais rápido possível”, Marcos indica certa urgência em ingressar no mercado de trabalho. É como se ele se sentisse de fora e quisesse, o quanto antes, sentir-se inserido, garantindo seu lugar, já que este lhe parece difícil.

No discurso de Marcos, a possibilidade de trabalhar oferecida pelo programa de aprendizagem aparece como uma maneira de não errar usando mal o tempo e é reconhecida como forma de “ir acertando” a vida de uma pessoa. O jovem sugere

que no programa ele pode ser “*treinado*” para mais tarde ter condições de competir por melhores postos de trabalho.

Os termos “*treinado*” e “*capacitado*”, empregados por Marcos, legitimam objetivos de algumas políticas de educação profissional no Brasil que formam jovens no e para o trabalho. Desenhadas segundo o discurso neoliberal, tais políticas insinuam que o sucesso ou fracasso são dependentes apenas do esforço pessoal do indivíduo, por isso a necessidade de constante capacitação. Na análise de Frigotto (2004), este discurso desvia a responsabilidade do social para o individual, recaindo sobre os jovens o dever de adquirirem competências cognitivas, técnicas, de gestão e atitudes, de modo a se tornarem competitivos e empregáveis.

Ao serem perguntados sobre o porquê de se “querer trabalhar”, os jovens disseram:

*Porque assim, eu acho que todo mundo diz isso, mas é que é bem verdade. Pra ter liberdade de tipo, ter o próprio dinheiro. Essas coisas assim, que eu acho que todo mundo diz isso, né? (Marcelo)*

*Porque eu queria ter meu dinheiro, ter minhas coisas... sei lá. Pra poder sair, passear, igual a minha irmã fazia. Porque ela é mais velha. Daí ela tinha, eu queria fazer igual. (Aline)*

*Pra ganhar meu próprio dinheiro, não depender dos pais. (Daniel)*

Os discursos acima sugerem que a motivação para o trabalho está principalmente em “ter” ou “ganhar” o próprio dinheiro. Ter dinheiro, por sua vez, é enunciado como poder, forma de obter maior liberdade, independência dos pais e meio de satisfazer desejos que não seriam possíveis de outra forma. Esta condição parece muita cara aos jovens contemporâneos, que se constituem nos e pelos discursos da sociedade de consumo. Trabalhar seria, de certo modo, um assujeitamento a esse discurso, que serve às estratégias de poder capitalista.

Em estudos como os de Oliveira e Robazzi (2001) e Guimarães e Romanelli, (2002) observou-se que os jovens tendem a buscar o trabalho como forma de consumir o que os pais não têm condições de lhes dar. Ao tratar desse tema com aprendizes, Borges e Coutinho (2010) perceberam que uma vez que alcançam certa autonomia financeira, os jovens fazem frequentes alusões ao consumo, reafirmando hábitos produzidos na sociedade. O discurso destas autoras vai ao encontro dos

dados desta pesquisa, pois segundo elas, o sentido atribuído ao trabalho parece estar associado a ter um salário em prejuízo ao ser trabalhador.

### 5.1.2 “Um cursinho”

A Fundação de Ação Social de Curitiba, por meio dos CRASs, encaminha os jovens para o CEMADE, que por sua vez, os encaminha para as empresas depois que estes realizam um curso preparatório chamado Módulo Básico Inicial. Ao se tratar do que imaginavam a respeito desse curso, os jovens entrevistados dizem:

*Achei meio que não ia dar certo... fazer um cursinho... aí depois ia ter que ficar esperando um bom tempo, aí acabar dando alguma coisa... (Larissa)*

*Hum... eu não imaginava nada. Eu falei: ‘ah, um curso de profissionalização’... eles falaram que eu tinha que fazer dois meses antes... aí eu falei: “achei que já ia direto...(Ivo)*

No discurso de Larissa e Ivo, ao que parece, a expectativa inicial era de um encaminhamento direto para o trabalho. A notícia de que, anteriormente, teriam que fazer um curso, soa como atraso aos seus planos. A imagem que os jovens parecem construir desse curso é de um empecilho para o alcance do principal objetivo, que é o emprego.

O trecho da entrevista de Marcos ilustra sua entrada no programa:

*Entrevistadora: Marcos, como você chegou aqui? Como é que você entrou? Veio parar aqui no CEMADE?*

*Marcos: Foi mais pelo cursinho do CRAS, lá né? Tive que fazer o cursinho do CRAS pra vir pra cá. E cheguei aqui, cheguei meio sei lá, não acreditando muito...*

*Entrevistadora: Por que?*

*Marcos: Ah... porque eu falei: um curso de dois meses, depois você é chamado pra um serviço, sair com um certificado bom... aí é difícil né... é muito raro você vê assim... por isso, eu cheguei meio avoado...*

Marcos chegou ao CEMADE por meio do “cursinho do CRAS” e segundo ele, chegou “não acreditando muito”, “meio avoado”. Quando questionado sobre o porquê dessa posição, o discurso do jovem sugere que os benefícios do programa

geraram certa desconfiança, pois o que se oferecia era muito raro de se ver. É como se Marcos quisesse dizer: “quando a esmola é demais o santo desconfia”. O sentimento de desconfiança em relação ao curso se mostra uma regularidade nos discursos dos jovens, aparecendo também na fala de Marcelo. Quanto ao que este jovem imaginava da inserção na entidade formadora, diz:

*Eu já sabia que preparava prá emprego e tal, mas, no caso, minha mãe ficou animada e eu também fiquei bem animado. Mas aí ficou aquela indecisão, porque nós já tínhamos ido a vários lugares que falaram que ia dar assim que iam dar emprego e acabou assim, não dando em nada. Porque minha irmã mais velha foi em vários lugares e não conseguiu e daí nós ficamos contentes e meio receosos ao mesmo tempo por causa da experiência que nós tínhamos. (Marcelo)*

Neste extrato, Marcelo indica que ficou animado, mas indeciso, contente e ao mesmo tempo receoso em relação ao programa. Ele e a mãe já tinham ido a vários lugares cujo discurso era “*dar emprego*”, mas acabou “*não dando em nada*”. O fato de terem sido ludibriados pelo discurso de algumas instituições, talvez tenha os levado a constituir uma imagem destes cursos como não confiáveis, gerando uma posição de indecisão ao ingressar no programa.

Os dizeres de Marcos e Marcelo sugerem que discursos anteriores à inserção no programa de aprendizagem criam expectativas, fazem diferença nos sentidos a ele atribuídos e constituem subjetividades.

Observa-se nos extratos acima, a repetição no emprego do termo “*cursinho*”. Larissa, no início deste item, fala que teria que “*fazer um cursinho*”, se referindo ao curso preparatório do CEMADE e Marcos, fala do “*cursinho*” que fez no CRAS. Chama a atenção o fato da palavra “*curso*” ser enunciada pelos jovens, com frequência, no diminutivo. É como se quisessem dizer que a qualificação teórica não se faz tão necessária para exercerem uma ocupação, desconhecendo a importância de tais cursos preparatórios. Sem preparo, os jovens se tornam mão-de-obra desqualificada e barata, ocupando postos de trabalho que, na maioria das vezes, lhes exige maior carga horária e esforço, servindo aos interesses lucrativos de alguns empregadores. Diante deste cenário Sarriera *et.al.* (2011) analisam, que o mercado de trabalho ao recrutar esta mão-de-obra, desconsidera o jovem, a fase em que vive, o seu desenvolvimento e o seu futuro, o que provavelmente terá influência na formação de sua identidade ocupacional.



### 5.1.3 “Acho que o emprego mais, né?”

Os aprendizes entrevistados realizavam a parte teórica do programa de aprendizagem no CEMADE e a parte prática em empresas diversas. Sobre o que mais gostavam no programa de aprendizagem, os jovens disseram:

*No programa? Acho que o emprego mais, né? (Larissa)*

*Eu...o trabalho. Porque eu tenho interação com pessoas diferentes. No curso eu fico sempre na mesma classe, com as mesmas pessoas. No trabalho, vem pessoas de outros países, vem pessoas de fora, eu até consigo aprimorar um pouco meu inglês, às vezes. Eu gosto da interação que eu tenho com as pessoas, turistas e até mesmo da nossa cidade e a interação com o pessoal do trabalho também. (Ivo)*

*Eu gosto de trabalhar. Gosto de tá lá, assim. Das amizades que eu tenho. Do que eu faço, do que eu trabalho, eu gosto. (Aline)*

*Eu gostei bastante do módulo de administração, porque informática eu não sou muito chegada em computador, sabe... eu preferia o módulo de administração que eu aprendi bastante coisa. (Olívia)*

Nos discursos de Larissa, Ivo e Aline, a parte prática do programa, ou seja, o emprego/trabalho é do que mais gostam. Quando Larissa é questionada sobre por que gostava mais do emprego, diz: “*ele ajuda a ver como vai ser mais pro futuro*”. O emprego, em seu dizer, tem um caráter prático, ou seja, serve para alguma coisa. Ivo destaca que no trabalho tem a possibilidade de interação com pessoas diferentes. Aline aponta para as amizades, mas também para o trabalho em si, ou seja, para aquilo que fazia na empresa. Somente Olívia se refere à parte teórica do programa, mais especificamente, ao módulo de administração. Tais discursos indicam que o conhecimento prático e a socialização que o trabalho proporciona são aspectos valorizados pelos jovens e pela sociedade como um todo, que têm priorizado tudo o que é imediato, pragmático, que passe boa imagem, que dê lucro, dentre outras coisas.

Observa-se que, aquilo que os jovens dizem mais gostar no programa está relacionado ao que imaginavam dele desde o início, àquilo que veio ao encontro de suas expectativas. Como já observado nesta análise, o principal interesse dos jovens ao entrarem no programa parece ser a inserção em um emprego/trabalho. A

qualificação teórica é realizada por obrigatoriedade da Lei e a maioria dos jovens parece desconhecer esta necessidade.

Os jovens Daniel e Marcelo também dizem gostar mais do trabalho e enunciam por quais razões:

*[...] trabalhar só 4 horas por dia, tá bom! (Daniel)*

*Do dinheiro. Do final do mês tá lá certinho. Porque eu já trabalhei uma vez numa oficina de funilaria e pintura e era bem complicado: uma que era trabalho braçal e eu já não gosto e outra que o cara era muito complicado de pagar e lá na (nome da empresa), não. Cai certinho: todo dia 15 é o vale e no final do mês cai o pagamento. (Marcelo)*

Os trechos indicam o reconhecimento desses jovens de algumas diferenças em se estar nesse programa em comparação a outras formas de ingressar no mundo do trabalho. Seus enunciados parecem comparar a condição de aprendiz a de outros trabalhadores da sua classe social, que sabem, trabalham em condições mais difíceis. Os jovens encontram vantagens em estar no programa atribuindo a ele a possibilidade de uma carga horária menor de trabalho - “trabalhar só 4 horas” - e a segurança de receber seu pagamento nas datas corretas - “do dinheiro. Do final do mês tá lá certinho” - .

Destaca-se do discurso de Marcelo a ideia do “trabalho braçal”. O jovem aponta não gostar desse tipo de trabalho. Não explica o porquê, mas traz em seu discurso o pressuposto de que há diferença entre trabalho braçal e trabalho intelectual. Com isso, legitima ideias naturalizadas na sociedade, produtoras de diferenças no tratamento, remuneração e *status* atribuídos aos trabalhadores, como se um fosse inferior ao outro. Marcelo atribuiu ao programa à possibilidade de ser inserido em um trabalho intelectual e reconhece no decorrer da sua entrevista que isso é possível devido à qualificação teórica que ele tem.

Na análise dos itens anteriores, pôde-se perceber que as concepções de trabalho que os jovens constroem produzem seus modos de ser como aprendizes e futuros trabalhadores. Amazarray *et.al.* (2009) também constatou que jovens trabalhadores tendem a resumir o trabalho ao sentido de sustento econômico e consumo, relacionando trabalho à mercadoria, à venda da força de trabalho. O valor moral do trabalho apareceu no sentido de que “ser bom” é ser trabalhador. Os autores analisam que a concepção de trabalho enquanto atividade humana por

excelência, que promove mudanças na natureza/sociedade e gera prazer e significado para quem a executa é pouco reconhecida pelos jovens.

#### 5.1.4 “Não é questão de mudar, é questão de você entender”

Diante da pergunta: se você pudesse mudar alguma coisa no programa, o que você mudaria? Destacam-se os seguintes discursos.

*Eu acho que não precisa mudar. Eu acho que tá bom o programa. (Larissa)*

*Acho que eu não mudaria nada. Acho que do jeito que tá, tá bom. Acho que tá indo bem do jeito que tá. (Ivo)*

*“Mudar? Eu não tenho que reclamar do programa não. Porque é... é cansativo sair do trabalho e vim pra cá, mas eu não vejo outro jeito... Porque o que nós estamos fazendo aqui é um curso já ligado com a empresa. Se nós não tivéssemos fazendo aqui nós teríamos que fazer em outro lugar e fazer a mesma coisa. Então não tem o que mudar... acho que é isso mesmo. (Marcelo)*

Repete-se a ideia de que nada precisa mudar no programa, pois está bom como está. Os jovens parecem satisfeitos, ou talvez, conformados com o que vivenciam. O fato de não expressarem resistência às práticas do programa leva a pensar em um assujeitamento característico do trabalhador contemporâneo. Supõe-se que o jovem não queira correr o risco de perder esta oportunidade, então não reclama do que tem. Ao enunciar: “[...] é cansativo sair do trabalho e vim pra cá, mas eu não vejo outro jeito [...]”, Marcelo deixa implícita uma reclamação: ter que fazer o curso, mas se conforma diante das circunstâncias.

A atual configuração do mundo do trabalho parece impor certas exigências que são naturalizadas e legitimadas pela sociedade e conseqüentemente pelos jovens, dificultando que estes possam “ver outro jeito”. Ribeiro (2011), em sua pesquisa com jovens trabalhadores, encontrou discursos que se aproximam desta ideia. Ele observou que a reivindicação por direitos não aparece como a dimensão mais importante do trabalho, fazendo transparecer uma naturalização da situação dada e a tentativa dos jovens de extrair desta realidade o que ela teria de melhor. O autor argumenta que para os jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social a sobrevivência é mais premente do que a tentativa de mudança. Seus

discursos, portanto, seguem mais no sentido do que fazer no mundo que está dado e não no que fazer para mudar este mundo. (RIBEIRO, 2011).

O jovem Marcos, por outro lado, parece não aceitar passivamente todas as práticas do programa. Quando questionado sobre o que mudaria no programa de aprendizagem ele diz:

*Alguma parte das regras ali, que eu não consegui entender, mas não é questão de mudar, é questão de você entender (...) é aquela regra, né, do boné, shorts... Essa regra que eu não entendi muito bem e que eu mudaria, mas é só essa também, porque o resto... (Marcos)*

Este jovem constrói seu discurso de modo a não responsabilizar o programa pela regra que não entendeu e, subentende-se, não gostou. Indica que o programa não precisa mudar, mas que o jovem é quem precisa entendê-lo. Embora seu discurso sugira assujeitamento ao discurso enquadrador do mundo do trabalho, a posição de Marcos esboça certa crítica. O aprendiz, entretanto, tem cuidado no seu enunciado para que este não venha a desagradar à entrevistadora, que faz parte da equipe do CEMADE e supõe-se não queira ouvir críticas do seu trabalho.

As jovens Kelly e Leila usam as expressões “ *rígido demais*” e “ *muito rígido*”, para se referirem à intensidade como as regras são impostas pelo programa, de modo especial, pela entidade formadora, o CEMADE. As jovens parecem não concordar com a rigidez da entidade em relação à vestimenta e às faltas que os aprendizes podem apresentar. Seus argumentos apontam, de maneira mais direta do que no discurso de Marcos, certa resistência às práticas nas quais estão inseridas:

*É engraçado, mas eu acho um pouco rígido demais. Até acho que não deve mesmo mexer em celular, mas sei lá, tipo toca, boné, piercing, essas coisas, não tem nada a ver. (Kelly)*

*Algumas regras que eu acho muito rígido. Tipo faltar. Às vezes a gente não tá se sentindo muito bem, não quer vim, mas tem que vim porque não pode ter uma quantidade de faltas lá, tipo mais de 3. Isso eu acho que deveria de mudar (...). (Leila)*

Abrir mão da moda em uma sociedade que a valoriza tanto é uma tarefa difícil para os jovens. Para se sentirem aceitos, pertencendo aos grupos de sua idade, os jovens procuram se vestir com determinadas roupas, usar determinados acessórios,

assumir determinados estilos, que por sua vez, não são vistos com bons olhos pelas empresas e pelas entidades formadoras mais conservadoras. O que se mostra no discurso das jovens é a resistência em abrir mão das marcas do seu grupo para se enquadrar às marcas do mundo corporativo.

Vale lembrar que a entidade formadora para a qual os jovens entrevistados foram encaminhados não foi de escolha deles. Quando chegam ao CEMADE, se deparam com uma instituição coordenada por religiosas católicas, cujas práticas educativas são construídas em torno de alguns princípios. Obediência, disciplina, ordem, compromisso, discricção nos comportamentos, são alguns valores presentes no discurso religioso e parecem muito próximos ao que também é valorizado nas empresas. Este conjunto de ideias se expressa em ações e constitui regras, relações de poder, controla comportamentos, enfim, rege o funcionamento da instituição.

Semelhantes às questões analisadas acima, Oliveira e Robazzi (2001) observaram em seus estudos, que atividades de geração de renda para jovens, ofertadas na forma de programas ou por meio das entidades mediadoras costumam exigir disciplina e controle do jovem. Segundo as autoras, mantendo-se o jovem dócil, obediente, disposto para o trabalho, mantém-se a relação de dominação / subordinação implícita no discurso do modelo social vigente, perpetuando-o.

Em síntese, pode-se dizer que os jovens entrevistados atribuem ao programa de aprendizagem o sentido de ocupação do tempo e um meio de aquisição do próprio dinheiro para suprirem necessidades presentes e realizarem planos futuros. Atribuem à preparação teórica exigida pelo programa o sentido de mais um “cursinho”, entre tantos outros oferecidos, dando a entender que a princípio o que lhes interessa é “*mais o emprego*”. Reconhecem o programa de aprendizagem profissional do CEMADE como um regulador de comportamentos que, mesmo questionado em alguns aspectos, é reconhecido como meio de estarem mais “*acertados*” às exigências do mundo corporativo.

## 5.2 ESCOLA, EMPRESA E ENTIDADE FORMADORA: POSSÍVEIS ARRANJOS

Nas entrevistas, os jovens foram solicitados a falar sobre a escola, a empresa e a entidade formadora, isto é, sobre os três lugares que frequentam enquanto inseridos no programa de aprendizagem. Em seus discursos foi possível analisar as relações que produzem entre estas instituições e as implicações que reconhecem delas em suas vidas.

Da “escola” / do “colégio”, os jovens aprendizes constroem os seguintes enunciados:

*A escola é meio puxado, né? Eles ficam sempre puxando, puxando, puxando... (Larissa)*

*Na escola... não tem... tem um limite também, mas é um limite mais expandido, digamos assim. Você brinca com os professores, os professores brincam com você... (Ivo)*

*Bom, o colégio... eu acho que no terceiro ano eu levei muito na brincadeira...porque eu não sei... terceiro ano né...aí vem aquele negócio de formatura, então... mas eu gostava bastante. Eu tirava muita nota boa... (Olívia)*

*E... tipo assim... no colégio é meio difícil. Porque pra você raciocinar é difícil pra caramba, pra você aprendê no estado de colégio que eu estudo. (Marcos)*

*Ah, não sei... eu aprendi tanta coisa, tanta coisa diferente. No meu colégio tinha curso de Espanhol, essas coisas diferentes, era tão bom. (Leila)*

Nas falas dos jovens Ivo e Olívia, a escola é considerada um lugar onde se pode brincar. Larissa, por sua vez, se refere à escola com o adjetivo “*puxado*”. Quando questionada sobre o porquê da escola ser “*meio puxado*”, Larissa diz: “*porque daí eles cobram mais de você lá. Fazem você estudar mesmo*”. Marcos se refere à dificuldade de aprender no “*estado*” do seu colégio, sugerindo que as condições da sua escola não são favoráveis ao aprendizado. E Leila se lembra das coisas diferentes que aprendeu em seu colégio dizendo que ele “*era tão bom*”.

Todos os jovens estudavam ou tinham estudado em escolas públicas quando participaram desta pesquisa. A respeito das escolas, entretanto, notam-se diferentes discursos. Os trechos destacados acima indicam, por um lado, as singularidades na relação que cada jovem estabelece com a escola e com os estudos, por outro,

revelam diferenças nas práticas das instituições escolares, o que pode produzir, conseqüentemente, diferentes discursos e clientelas.

Os achados deste estudo se assemelham ao que foi encontrado na pesquisa de Oliveira *et.al.* (2001), na qual jovens estudantes do ensino médio, ao se referirem à escolarização e a instituição escolar, consideram a escola o caminho para a construção de um futuro diferente daquele esperado em função das suas condições de classe. Por outro lado, reconhecem as deficiências do sistema escolar e se preocupam com as conseqüências disso para o futuro.

A cena enunciada por Larissa: “*Eles ficam sempre puxando, puxando, puxando*” indica um jogo de forças entre os agentes institucionais da escola e sua clientela, os alunos. Parece que a escola não atrai os jovens para uma participação espontânea, eles precisam ser “puxados”. No discurso de Leila, entretanto, seu colégio era considerado bom, pois segundo ela, oferecia coisas diferentes. A jovem sugere que o ensino das escolas regulares precisa apresentar algo diferente para que possa atrair a juventude que está subjetivamente diferente.

Além da frequência na escola, os jovens que participam do programa de aprendizagem profissional precisam frequentar a empresa e a entidade formadora. Ao falarem do “*trabalho*”, da “*empresa*” ou do “*serviço*”, termos empregados pelos aprendizes, destacam-se os seguintes trechos:

*[...] na empresa é mais profissional. Você tem até aquelas brincadeiras, mas você não pode passar de um certo limite. Tem um limite. (Ivo)*

*[...] e daí na empresa, já é uma coisa mais séria. Você tem que respeitar as ordens, as regras da empresa. (Olívia)*

Ivo e Olívia trazem em seus dizeres a necessidade de respeitarem regras e ordens e de não passarem de certo limite nas brincadeiras que fazem na empresa. Ambos se referem à empresa como “*mais séria*”, “*mais profissional*”. O uso do “*mais*” denota uma comparação entre as instituições escola e empresa. Nota-se que Ivo e Olívia ao falarem da escola anteriormente, a reconhecem como lugar onde é possível brincar. A empresa, por sua vez, é reconhecida como lugar de seriedade e obediência. O discurso desses jovens parece atribuir ao trabalho a necessidade de uma postura séria e obediente, por talvez encontrarem nele conseqüências que efetivamente ocasionam perdas.

Ainda em relação à aprendizagem prática, ou seja, ao “trabalho”, à “empresa” ou ao “serviço”, os jovens enunciam:

*No serviço já é mais fácil, porque lá tem bastante gente competente, que sabe ensiná, né. Sabe muito bem ensiná. (Marcos)*

*Ah, na empresa eu chego. Aí fico lá, trabalho, tudo... tipo, tem a minha chefe que ela é super legal comigo. Assim, eu não trocaria ela por nenhuma encarregada lá. Eu gosto muito, muito, muito dela. Assim, a gente é mais amiga, às vezes, do que chefe. (Aline)*

*[...] O serviço, nem se fala. Eu sou o bebê. Me chamam de bebê lá... só tem véio também. (Daniel)*

*Bom, a empresa é uma coisa assim que a gente acaba se apegando, porque as pessoas que tão lá... Achei esse apoio muito bom. E o trabalho é uma coisa que eu me dou bem lá no trabalho. Uma coisa que vai fazer falta. O pessoal lá e tal. (Marcelo)*

Trata-se de uma regularidade nesses discursos a relação da parte prática do programa às pessoas da empresa. São elas que ensinam, estabelecem relações afetivas e dão apoio. As falas indicam que há o reconhecimento por parte das instituições, da singularidade do aprendiz, o que confere a ele um lugar diferenciado. Por meio deste lugar e do afeto envolvido nas relações que se estabelecem a aprendizagem talvez se torne mais fácil. Marcos, por exemplo, que em outro trecho da sua entrevista fala da dificuldade da escola, diz que no serviço “*já é mais fácil, porque lá tem bastante gente competente, que sabe ensiná, né. Sabe muito bem ensiná*”.

Os aprendizes parecem repetir no trabalho a posição subjetiva que, muitas vezes, ocupam na família. Daniel dá pistas disso ao dizer da posição que ocupa entre os funcionários da empresa. Ele diz: “*eu sou o bebê. Me chamam de bebê lá*”. Estas relações produzem modos de ser jovem, ao mesmo tempo, a singularidade do jovem produz novas relações discursivas.

Tendo analisado até agora as regularidades existentes nos dizeres dos aprendizes a respeito da escola e do trabalho, cabe ainda analisar como eles enunciam o curso que realizam no CEMADE. Sobre isso, foram destacados os seguintes trechos:

*No curso é regra o tempo todo. Não pode isso, não pode aquilo. E também tem um limite mais suprimido para brincadeiras, estas coisas... (Ivo)*



*E o CEMADE? O CEMADE é a mesma coisa da empresa, você tem que respeitar as ordens do professor e agir como você tá na empresa, assim... como se você estivesse trabalhando. (Olívia)*

*E no curso, a mesma coisa. Tem muita gente competente que sabe ensina e tirar suas dúvidas. (Marcos)*

Ivo, que se referiu anteriormente ao trabalho com um lugar de “certo limite”, diz que o curso “também” tem um limite para brincadeiras. Olívia e Marcos, por sua vez, dizem respectivamente: “o CEMADE é a mesma coisa da empresa”; “E no curso, a mesma coisa”. Observa-se nesses trechos, que os termos “também” e “a mesma coisa” sugerem igualdade no lugar que os jovens atribuem ao curso do CEMADE e a empresa.

Para a entidade formadora, a manutenção desse discurso torna-se bastante interessante, pois ao que parece, permite certo controle dos aprendizes. Conforme visto anteriormente, os jovens reconhecem a empresa como lugar de seriedade. Se a entidade formadora é como a empresa, é legítimo que cobre dos jovens o mesmo comprometimento em ambos os lugares, ou seja, que não faltem, façam suas atividades, respeitem as regras, a hierarquia, enfim, que levem o curso tão a sério quanto o trabalho.

As jovens Leila e Aline, em seus discursos, se referem ao curso como um lugar divertido no qual aprendem, mas, principalmente no qual podem fazer e encontrar amigos. Com isso, é como se atribuíssem ao curso o sentido de socialização:

*O curso é bom porque eu venho animada. Porque eu sei que aqui tanto vou me divertir vendo os meus amigos, quanto aprender coisas novas que eu posso usar dentro da empresa. (Leila)*

*Eu gosto de vir pro curso. Eu acho divertido assim. Até pelas amigas que eu tô, desde o começo. Desde o dia que eu entrei até hoje são as mesmas, eu gosto daqui [...] (Aline)*

Quanto ao curso profissionalizante que realiza na entidade formadora, Marcelo aponta algumas questões:

*O curso... pois é.... o curso eu comecei fazendo administração, que é o curso mais longo, assim. Durou mais de um ano, mas é... eu gostava de vir porque eu fiz com a professora J. e o jeito que ela ensinava eu gostava bastante. Eu gostava dela. Isso é mais um*

*motivo pra tá aqui porque se não gosta da professora fica uma coisa chata. A professora A. também, eu gosto dela. Mas, assim, tinha vezes que eu saía da empresa, eu não vou mentir, dava vontade de ir pra casa, porque eu tava com sono, cansado, mas algumas vezes eu falei aqui por causa disso porque eu tava muito cansado. Agora eu parei de fazer isso. Mas é aquela história de novo, é o sacrifício. Eu gosto de tá aqui sim, porque é uma coisa que eu tenho a mais. É o meu passo a mais. (Marcelo)*

Marcelo indica que uma das motivações para a frequência no curso são os professores. Sugere que a ação desses agentes institucionais constitui a ação dos aprendizes e vice-versa. Revela, no entanto, que gostar dos professores não foi suficiente para evitar que faltasse ao curso. O jovem diz ter faltado algumas vezes porque estava “*muito cansado*”.

Em um mundo competitivo como quer o capitalismo, naturaliza-se o discurso de que pode mais, quem tem algo a mais. Ao dizer: “*Eu gosto de tá aqui sim, porque é uma coisa que eu tenho a mais. É o meu passo a mais*”, Marcelo legitima este discurso e produz um lugar para si, posicionando-se subjetivamente. O jovem parece encontrar no curso de qualificação a possibilidade de ter esse algo a mais para oferecer ao mercado de trabalho e, com isso estar à frente dos demais.

A respeito disso, Bastos (2005) observa que os jovens, apesar de estarem inseridos num modelo capitalista excludente, que faz com que os membros de classes populares tenham poucas oportunidades de alcançarem o sucesso, têm atribuído à si próprios a culpa pelo seu sucesso ou fracasso. Trata-se, segundo a autora, de um discurso interessante ao capitalismo, pois lembra o indivíduo a todo o momento que ele é responsável pela sua trajetória, eximindo-se da responsabilidade nesse processo. Dessa forma, a seleção dos “mais aptos”, “mais bem preparados”, “mais adequados” não é questionada, mas legitimada pelos jovens.

Tais afirmações encontram evidências no final do trecho do discurso de Marcelo, quando o aprendiz enuncia: “*Mas é aquela história de novo, é o sacrifício*”. Interessante observar que em outro extrato, ao falar da vida de aprendiz, Marcelo já havia mencionado a palavra “*sacrifício*”. Ele diz:

*[...] Mas é igual eu sempre falei e sempre vou falar: prá ter algum, prá alcançar um objetivo, prá você conseguir alguma coisa, cê vai ter que fazer algum sacrifício e no caso, nosso tempo, a canseira essas coisas, é o sacrifício. (Marcelo)*

Nota-se aqui o pressuposto do sucesso como resultado do “sacrifício” pessoal, bem como o cansaço e a falta de tempo como consequências naturais disso. O aprendiz, em seu dizer, parece conformado com tais implicações, diferente dos aprendizes Daniel e Kelly, que sugerem ter se surpreendido com algumas implicações do programa:

*O trabalho no começo foi uma super novidade. Nossa, que massa! Só que vai passar um tempo e a gente vai desgastando. Aí você tem uma recaída. Eu pelo menos tive. Cansaço, estresse, me deu várias coisas, pressão baixa, essas coisas, assim. Só que daí você fala, nossa, mas são só dois anos, calma, só dois anos. [...] (Kelly)*

*Ah, que acumulou, né... colégio, serviço, curso. O acúmulo dá um desgaste nervoso. (Daniel)*

Nos dizeres “a gente vai desgastando” e “dá um desgaste nervoso”, Kelly e Daniel respectivamente, indicam que a jornada trabalho-estudos representa desgaste e esforço, com consequências inclusive para o estado de saúde. Contudo, conforme dados desta pesquisa e dos estudos realizados por Oliveira *et.al.* (2001), os jovens demonstram que desejam conciliar as duas atividades. A jovem Kelly, por exemplo, tenta convencer a si mesma a se manter no programa: “mas são só dois anos, calma, só dois anos”. Tal discurso possivelmente se produza pela associação do programa a elementos positivos. Segundo Oliveira *et.al.* (2001) os jovens tendem a relacionar a concomitância entre trabalho-estudos a elementos tais como: maior maturidade, aprendizado, construção de um futuro e possibilidade de superar a atual situação de classe.

Para finalizar este subitem é interessante observar como os aprendizes organizam em uma escala de importância os três lugares que compõem o programa de aprendizagem profissional do CEMADE: escola, empresa e entidade formadora. Assim enunciam:

*Acho que a escola viria em primeiro lugar, porque a escola te oferece um futuro, né? Se você não tá na escola não pode vir pro curso, nem trabalhar. Então a escola está em primeiro. Em segundo, o curso. O curso viria em segundo, porque ele mantém mais preparado pro dia-dia da empresa. O curso traz bonificação, ele traz outras experiências. E a empresa vem em terceiro, porque aí você aplica tudo o que aprendeu na escola e no curso, na empresa. Tudo o que você adquiriu durante a sua estadia na escola e no curso, aplica tudo lá. (Ivo)*

*Eu acho que o colégio, né. Porque se não fosse pelo colégio eu não estaria no CEMADE hoje. Daí a empresa em terceiro, porque se não estivesse no colégio e no CEMADE eu não estaria trabalhando. (Olívia)*

*Mesmo o colégio sendo o mais difícil de aprimorar as coisas, eu colocava em primeiro, porque sem estudo você não é nada, né? Depois vem o serviço, depois vem o curso. Porque no serviço você tem que aprender as coisas senão você não consegue ingressar no mercado de trabalho. E o curso ajuda também. Então, tipo, acho que não tem terceiro lugar, o serviço e o curso é a mesma coisa. (Marcos)*

*Primeiro a escola, depois o trabalho, depois o CEMADE. Porque eu acho que o colégio é que vai me dar um futuro melhor, né. Se eu continuar estudando eu posso conseguir uma profissão melhor. Fazer uma faculdade. O trabalho a gente tem que... tem que... esqueci a palavra... tem que... Ah... o trabalho a gente tem que manter, tem que ajudar, tem que fazer. O trabalho é mais fácil. O curso é fácil. Ele ajuda a também pegar um emprego. Daí, às vezes, conta bastante no currículo tudo o que eu aprendi aqui. (Larissa)*

Pode-se perceber que a escola/o colégio aparece em primeiro lugar na escala de importância dos jovens. Ivo e Larissa relacionam a escola diretamente à possibilidade de um futuro melhor, repetindo um discurso frequente na sociedade, que naturaliza a ideia da conclusão dos estudos como garantia de ser alguém na vida. Marcos utiliza um argumento de autoridade bastante comum nos discursos das instituições educacionais. Ele diz: “*porque sem estudo você não é nada, né?*”.

Ivo e Olívia organizam sua escala levando em consideração relações de causa-efeito. Seus dizeres indicam que sem a escola não poderiam estar no CEMADE e nem no emprego. Tudo começa na escola, mas converge para o trabalho, pois é lá que os conhecimentos se aplicam. É como se a escola e a entidade formadora fossem os degraus para se chegar ao trabalho. Estes dados corroboram os estudos de Ribeiro (2011) que observou em jovens trabalhadores, a educação revestida de um valor instrumental, um valor de troca e não de uso. Em outras palavras, os jovens parecem atribuir à escola o valor de passaporte para o mercado de trabalho, em detrimento do seu valor formativo.

A escala de Larissa parece considerar a contribuição de cada lugar para o alcance dos seus objetivos. Nesse caso a entidade formadora é colocada em terceiro lugar. A maneira como Larissa se refere a entidade formadora: “*ajuda a também pegar um emprego*”, a aproxima mais de uma agência de empregos, seu caráter formativo fica em segundo plano.

O discurso dos jovens sugere que: escola, empresa e entidade formadora são instituições que exercem papéis complementares. Falam do CEMADE alinhado às empresas e, de ambos, só podendo existir em função da escola. Estar na escola parece difícil, mas lá é possível brincar. Estar na empresa é mais fácil, por outro lado, exige seriedade. A entidade formadora, por sua vez, funciona como mediadora entre a escola e o trabalho. Como efeitos desta relação nota-se a possibilidade dos jovens se depararem com diferentes tipos de aprendizagem, de estabelecerem comparações entre as diferentes instituições, de avaliarem as regras existentes em cada lugar, bem como, as pessoas com quem convivem. Nesta relação os jovens vão constituindo seus próprios discursos e modos de se subjetivarem.

### 5.3 SER APRENDIZ

As análises que seguem, organizadas nos subitens: “Fazer coisas de porte diferente”, “Antes eu era, hoje eu sou” e “Faz viver de uma maneira diferente”, permitem identificar as imagens que os jovens constroem de si, tendo passado pela experiência do programa de aprendizagem profissional do CEMADE, bem como, as implicações subjetivas que reconhecem da posição de aprendiz.

#### 5.3.1 “Fazer coisas de porte diferente”

Quando perguntados sobre como era a vida de aprendiz, os jovens assim a enunciaram:

*Desafiadora. Se fosse resumir em uma palavra, desafiadora. Porque você não fica focado em uma coisa só. Eles tão sempre te passando pra outras coisas, outros lugares, pelo menos onde eu trabalho... não sei se nos outros lugares também... mas eles tão sempre pedindo pra fazer coisas diferentes. Tipo, você tá acostumado a fazer uma coisinha aqui, outra coisinha ali, depois eles te chamam pra uma coisa grande lá. (Ivo)*

*Falaria que é muito boa, que não tem que trabalhar tanto, um trabalho leve, gente boa, todo mundo acolhe você dentro da empresa, isso daí... (Larissa)*

*Eu diria que é muito bom...apesar de que quando a gente tá estudando, trabalhando e fazendo o curso a noite é bem complicado, assim sabe? Prá você estudar prá prova, fazer trabalho... em grupo então, principalmente... é bem complicado. (...). É corrido, mas num ponto é bom, você ganha seu dinheiro e aprende com as pessoas mais velhas da empresa. Onde eu trabalho é muito bom, porque eles ajudam no que você precisar, eles estão dispostos a te ajudar. (Olívia)*

*Bastante difícil. É difícil... Você tá começando agora no mercado de trabalho. Você não é acostumado ainda... você vai começar a acostumar. E nestas partes do começo é muito difícil, muito difícil. Até no serviço é difícil, porque você não é acostumado com aquele tipo de coisa. Você tá acostumado com o colégio, do colégio vai prá casa... estudar no máximo... não fazer coisas de porte diferente da realidade nossa. (Marcos)*

Em seus discursos, Larissa e Ivo relacionam a vida de aprendiz às experiências na empresa. Olívia e Marcos, apesar de considerarem que a vida de aprendiz envolve outras responsabilidades, também conduzem seu discurso para a experiência no trabalho. Nestes extratos, assim como em outros analisados anteriormente, os jovens indicam que ser aprendiz é efeito, principalmente, do aprendizado adquirido com os funcionários da empresa. Ao dizerem que as pessoas com quem trabalham estão sempre pedindo para fazer coisas diferentes, são “*gente boa*” e estão dispostas a ajudar, os jovens sugerem que é na convivência com tais pessoas que vão se constituindo aprendizes.

Pode-se dizer que no ambiente de trabalho o jovem tem a oportunidade de conviver com iguais, isto é, com pares. Com eles aprende a ordenar suas formas de sociabilidade e suas representações o que amplia suas experiências, contribuindo para o processo de amadurecimento psicológico e intelectual (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2002).

O discurso da jovem Leila sobre a vida de aprendiz corrobora os achados da literatura. Ela diz:

*Que ao mesmo tempo que você tá trabalhando, você tá aprendendo coisas novas. Você nunca pára de aprender. Primeiro que você entra sem saber nada, aí conforme você vai convivendo, vai fazendo as coisas, você vai aprendendo coisas completamente diferentes. Lá, eu faço coisas que eu não fazia ideia de como fazia. (Leila)*

Este trecho se destaca, tanto por trazer a ideia da convivência como produtora de aprendizado, quanto pela regularidade que apresenta com o discurso

de Marcos. O aprendiz, no início deste subitem diz: "*Você tá acostumado com o colégio, do colégio vai prá casa... estudar no máximo... não fazer coisas de porte diferente da realidade nossa*". Leila, no extrato acima diz: "*Primeiro que você entra sem saber nada, aí conforme você vai convivendo, vai fazendo as coisas, você vai aprendendo coisas completamente diferentes*".

Nesses discursos, Marcos e Leila sugerem que a vida de aprendiz significa se deparar com uma realidade diferente da qual estavam acostumados e com a necessidade de fazer coisas que nunca haviam feito. Indicam que ser aprendiz exige adaptação a uma nova rotina, a novas atividades, enfim, a coisas "*de porte diferente*". Sendo assim, as práticas do programa de aprendizagem vão produzindo novos modos de ser desses jovens que, em um jogo de assujeitamento e resistência a estas práticas, subjetivam-se e constroem novas imagens de si.

Leila, ao dizer que o aprendiz "*nunca pára de aprender*" parece reconhecer em si a imagem de uma jovem inteligente, capaz de aprender uma série de coisas diferentes. Ivo, no trecho destacado no início deste subitem, diz que a vida de aprendiz se resume a palavra "*desafiadora*"; subjetivando-se como um jovem capaz de superar desafios. Para Larissa, a vida de aprendiz é muito boa, pois não tem que trabalhar tanto, o trabalho é leve e todo mundo acolhe na empresa, discurso que indica a imagem de trabalhadora privilegiada. Para Olívia, apesar de boa, a vida de aprendiz é complicada e corrida, sugerindo se ver como uma pessoa esforçada. Marcos repete a palavra "*difícil*" em sua fala, reforçando que há dificuldade em ser aprendiz, principalmente no começo do programa, subjetivando-se como alguém persistente capaz de superar dificuldades e se adaptar.

Estes achados também aparecem em outros estudos realizados com aprendizes. Na pesquisa de Amazarray *et.al.* (2009) os jovens consideram "ser aprendiz" um privilégio de inserção no mercado de trabalho em relação a outros jovens e uma experiência importante para o futuro. Matos e Chaves (2006) concluíram que a relação com o trabalho consiste em uma vivência particular para cada jovem, entretanto encontraram alguns elementos comuns nos dizeres dos aprendizes como, por exemplo, a possibilidade de alcançarem metas, o aumento da competência, da pontualidade, do esforço, da dedicação, o prazer de trabalhar e a oportunidade de obter mais experiência.

Vale lembrar que os aprendizes entrevistados nesta pesquisa estavam em fase de término do contrato de Aprendizagem. Falavam do lugar daqueles que

conseguiram permanecer no programa ou, em outras palavras, que se adaptaram às suas práticas discursivas.

### 5.3.2 “Antes eu era, hoje eu sou”

Ao falarem de como eram antes do programa de aprendizagem e de como se percebem hoje, os jovens construíram as seguintes cenas enunciativas:

*Acho que eu fiquei mais responsável depois que eu comecei trabalhar. Antes eu ficava: “ah, isso posso deixar prá depois”. Agora eu falo: “ah vou fazer isso aqui então, depois eu termino aquilo”. Eu aprendi a estabelecer prioridades nas coisas da vida. (Ivo)*

*(...) Era bem, tipo, desligado né. Ficava mais sossegado, ficava dentro de casa, não tinha preocupação com nada, não tinha responsabilidade com nada. Agora eu já tenho minha responsabilidade, eu sei o que eu faço. Eu sei lá... acho que cresci mais, ingressei mais no mercado de trabalho também. Acho que antes e agora foi muita diferença. Tinha coisa que eu não conseguia gravar na cabeça, hoje eu já consigo... ficou mais fácil. (Marcos)*

*Antes de entrar no programa, só dormia, não fazia nada (...) Hoje eu sou mais responsável. Não fico só comendo e dormindo. Agora tenho mais responsabilidade que é o trabalho. Naquele tempo não ligava muito pra escola. Hoje já pego mais pesado na escola. (Larissa)*

Dos trechos acima, destaca-se: “sou mais responsável”, “fiquei mais responsável”, “já tenho minha responsabilidade”. Como se pode observar, repete-se no discurso dos jovens o reconhecimento da responsabilidade como a principal mudança após a entrada no programa de aprendizagem.

Ivo reconhece que aprendeu a se organizar em relação aos horários e às prioridades e Marcos, que se considerava “desligado” percebe que passou a ter mais facilidade para gravar as coisas em sua “cabeça”. Esta palavra também aparece na entrevista de Aline, quando se refere às suas mudanças depois do programa. Ela diz: “Eu acho que cresci bastante, assim. Minha cabeça amadureceu bastante”. Marcos e Aline ao se referirem à “cabeça”, sugerem que a maneira de pensar mudou, ou seja, percebem mudanças cognitivas após a entrada no programa.



A jovem Larissa, ao dizer que hoje pega mais “*pesado na escola*” indica que a responsabilidade com o trabalho melhorou seu aproveitamento escolar. Além dela, outros aprendizes apontam novos modos de ser em relação ao colégio. Destacam-se os seguintes trechos:

*[...] não ligava tanto com o tempo... eu chegava várias vezes, o pessoal da escola me conhecia, porque eu chegava sempre atrasado lá, não tava nem aí. Já na empresa não poderia acontecer isso. Lá descontava e depois sente no bolso. Porque só aprende assim mesmo. Eu acabei tendo uma rigidez maior com o tempo. Depois disso, até na escola eu não tive mais problema de chegar atrasado. (Marcelo)*

*[...] me deu mais responsabilidade. Até queria desistir uma vez do colégio, mas por causa do aprendiz, não desisti. (Leila)*

O primeiro extrato sugere que ser pontual foi uma responsabilidade adquirida por exigência do trabalho, que se estendeu também para o colégio. No enunciado: “*Porque só aprende assim mesmo*” o jovem Marcelo apresenta um discurso naturalizado, ao mesmo tempo em que legitima a ideia de que o aprendizado só se dá quando há uma perda, no caso dele, financeira. No segundo extrato, a jovem Leila indica que as exigências do programa deram um novo sentido para que continuasse estudando. A aprendiz parece ciente de que se não frequentasse o colégio, poderia perder a oportunidade de estar no programa. Nestas falas, os jovens sinalizam que as consequências dos seus atos, de alguma forma, regulam seus comportamentos. Já as práticas educativas do colégio parecem mais flexíveis e as consequências não causam perdas consideradas relevantes.

Interessante observar que, autores como Pochmann (2007) criticam a relação trabalho-estudos dentro do grupo juvenil. Para ele, a entrada precoce no mercado de trabalho impede a formação teórica adequada. Defende o autor, que somente com a postergação nas inserções laborais, os jovens poderiam ampliar seus requisitos educacionais e atender aos desafios da sociedade do conhecimento. Dados levantados pela presente pesquisa e pelos estudos de Borges e Coutinho (2011), entretanto, apontam que no discurso de jovens aprendizes, predominam as positivities de tal condição. Valorização dos estudos, ganho de independência, responsabilidade e ocupação do tempo livre de maneira boa, são discursos encontrados nesta e em outras pesquisas com este público. Talvez a formação teórica fique comprometida, mas em vista de outros ganhos, é o preço a ser pago.

Tentando identificar ainda, mudanças reconhecidas pelos jovens como efeitos do programa de aprendizagem, os entrevistados foram questionados sobre o que as pessoas com quem convivem falam deles, após terem se tornado aprendizes:

*Falam que eu cresci um pouco. Que eu fiquei mais adulto. Eu era meio criança... agora continuo sendo, mas agora tô mais adulto. A mentalidade muda um pouco. (Ivo)*

*Ah... minha mãe. Ela fala que fiquei mais, não séria, assim... mudei o jeito de falar, igual eu falei. Até o jeito de pensar, assim... amadureceu mais assim. Não sei se por causa da idade também. A gente tem que pensar no futuro também. Não só em festa, nessas coisas... (Olívia)*

*Depois que comecei a fazer curso, comecei a trabalhar, minha tia fala: “Nossa, Marcos como você mudou, você virou mais aquela pessoa séria, mais responsável com seus atos!” Meus tios falam isso pra mim, minha vizinha falou esses dias pra mim isso daí também, que eu emadureci muito depois que eu comecei a trabalhar e fazer esse tipo de curso no CEMADE (Marcos).*

O “*amadurecimento*” aparece com frequência nesses trechos, sugerindo ser um efeito do programa na subjetividade dos aprendizes. Ivo, por exemplo, ouve que cresceu um pouco, que ficou mais adulto. Olívia e Marcos ouvem que se tornaram mais sérios. Ao que parece, os discursos produzem e ao mesmo tempo legitimam a imagem do aprendiz como jovem maduro, que pensa e age como adulto.

Olívia, ao dizer, “*não sei se por causa da idade também*” sugere que o programa tem sua parcela de contribuição, mas que a idade naturalmente produziria amadurecimento. Já Marcos parece relacionar seu amadurecimento diretamente aos efeitos do trabalho e do curso no CEMADE.

“*Orgulho*” é algo que Aline e Marcelo ouvem de sua família após terem entrado no programa:

*Minha mãe, que eu moro só com a minha mãe, ela diz que eu mudei bastante. Ela fala que ela tem orgulho de mim. [...] E ela fala que agradece a cada bico meu de manhã porque ela vê cada menina, até estagiária dela, que agora tá em drogas, isso e aquilo e tenta ajuda. E ela fala que só tem orgulho, porque, tipo, eu e minha irmã só trouxe orgulho. (Aline)*

*Meu pai não é muito de ficar falando, mas minha mãe eu sinto que tem bastante orgulho de mim, por estar trabalhando. (Marcelo)*

Estar no programa de aprendizagem profissional, como sugere o discurso de Aline, fez com que ela mudasse e, com isso, trouxesse orgulho à família. Interessante observar que a jovem traz à cena a personagem de uma estagiária de sua mãe que se envolveu com drogas. É como se Aline quisesse dizer que ser aprendiz tem implicações à vida de um jovem, como acordar de mau humor de manhã, mas estas são contornáveis se comparadas à vida de jovens que não o são. Marcelo, por sua vez, sente o orgulho que sua família tem ao ver filho corresponder às expectativas.

Pode-se dizer, em uma análise dos extratos destacados até aqui, que ser aprendiz trata-se de um modo de subjetivação. Comparando a imagem que tinham de si antes do programa de aprendizagem e como se percebem hoje, os jovens se reconhecem mais responsáveis, organizados, amadurecidos, esforçados, dedicados à escola, sérios, dentre outras características. “Preparação para a vida” e a “aquisição de habilidades sociais” foram resultados do estudo de Silva e Trindade (2013) ao pesquisarem a percepção de jovens aprendizes sobre mudanças percebidas após a entrada no programa de aprendizagem. As autoras notaram que as principais mudanças elencadas pelos entrevistados se referiam a atributos importantes para alcançarem boa colocação no mercado e ainda, que tal discurso parecia repetir o discurso da entidade formadora a qual frequentavam.

### 5.3.3 “Faz viver de uma maneira diferente”

Perguntou-se aos jovens se eles notavam contribuições do CEMADE para mudanças em seus modos de ser. Os discursos foram os seguintes:

*[...] quando eu não tava no CEMADE eu era bem tímida, não falava. Daí depois que eu entrei no CEMADE, depois que eu comecei a trabalhar também, eu me soltei bastante. (Olívia)*

*[...] eu aprendi a perder a timidez, perdi a timidez, eu aprendi a conversar com as pessoas, eu era muito tímido, assim. Não conversava com ninguém. (Luciano)*

*[...] me ajudou bastante no meu desempenho também, no colégio. Porque tinha altas preocupações, altos problemas no colégio, antes de começar o curso. Depois já manerô e hoje tô melhor. Me ajudou também a criar responsabilidade, muita responsabilidade. Quando eu*

*fui pra empresa eu pensei: pô vou com a minha mãe fazer entrevista, coisa de menor né? Daí eu pensei: vou ir junto com a minha mãe, mas, não. Vocês queriam dar responsabilidade pra gente, pra gente chegar lá e com as nossas palavras falar as coisas. E ajudou nisso também... emadurecimento. (Marcos)*

Nos trechos acima, os aprendizes mencionam contribuições da entidade formadora na superação de dificuldades pessoais. Olívia e Luciano dizem ter mudado em relação à timidez e Marcos melhorou seu desempenho no colégio. Este jovem lembra-se da entrevista pela qual passou antes de entrar na empresa, apontando o quanto isso o ajudou a amadurecer. O aprendiz atribui à entidade formadora a realização de uma espécie de rito de passagem, que lhe permitiu passar de uma condição de dependência do mundo familiar, para uma condição de independência no mundo do trabalho. Isso indica implicações subjetivas das práticas institucionais do CEMADE, pois, a partir delas se reconhece mais autônomo.

No trecho: “*Vocês queriam dar responsabilidade pra gente, pra gente chegar lá e com as nossas palavras falar as coisas*”, o aprendiz sugere que a responsabilidade dada pela entidade formadora possibilita aos jovens construir seus próprios discursos. O jovem posiciona agentes institucionais e clientela em torno do que, para ele, parece constituir o objeto institucional do programa de aprendizagem profissional do CEMADE: a responsabilidade.

Analisando ainda os discursos produzidos pelos jovens a respeito do CEMADE, consideram-se relevantes os trechos:

*Fez entrar na minha cabeça que é preciso regras. Eu já tinha essa noção, mas agora eu fiquei... como se diz... eu fiquei mais apto às regras. Agora eu entendi mais que pra que o mundo ande direito precisa de regras. Você tem que obedecer se não vira uma zona. (Ivo)*

*[...] contribuiu bastante porque aqui é rígido, não pode fazer várias coisas. Eu acho assim que o CEMADE pode ser comparado com aquele pai que é rígido, mas que ama o filho. Ele briga com o filho, bate, mas não faz isso porque ele é mal. Não é bom fazer isso, mas sem isso também não tem, assim... (Marcelo)*

Interessante observar que ao falarem do CEMADE, os aprendizes mencionam novamente as regras e a rigidez da instituição. Diferente de trechos analisados anteriormente, nos quais nota-se certa crítica às regras, nestes discursos, os jovens parecem legitimá-las.

Ivo legitima o discurso naturalizado de que é preciso ordem do mundo para que se tenha progresso e Marcelo aponta para a função das regras na educação, comparando o CEMADE a um pai rígido. Em seu discurso, o jovem vincula o estabelecimento de limites à figura paterna. Nota-se nesta fala, que mudanças na instituição familiar contemporânea não foram suficientes para mudar algumas concepções do jovem sobre os papéis dos membros da família. Além do mais, trata-se de uma regularidade no discurso dos jovens a família ser representada somente pela figura materna, indicando certa ausência da figura paterna. O CEMADE, no discurso de Marcelo, parece ocupar tal lugar: assim como um pai que briga com o filho, o faz porque o ama, é legítimo que o CEMADE imponha certos limites pelo bem dos aprendizes.

No discurso da jovem Leila, a entidade formadora é assim enunciada:

*O CEMADE, pelas regras que ele tem, ele te faz viver de uma maneira diferente. Faz você seguir uma norma. Você acaba se acostumando e levando estas normas pra todo lugar que você vá.  
(Leila)*

Os aprendizes entrevistados se referem ao CEMADE, portanto, como lugar de regras, normas e limites. Lugar este que, com suas práticas, têm efeitos na subjetividade do jovem. Como afirma Leila: “*ele te faz viver de uma maneira diferente*”. Embora seja responsável por ministrar cursos teóricos de administração, línguas e informática, este tipo de formação parece ficar em segundo plano no discurso dos jovens. Nota-se que o CEMADE é reconhecido pelos aprendizes como um lugar de aprendizado, sobretudo, na esfera pessoal.

#### 5.4 PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS APRENDIZES

Até agora se buscou analisar nos discursos dos aprendizes, as relações que produzem entre programa de aprendizagem profissional do CEMADE e subjetividade. Organização do tempo e das prioridades, mudanças na maneira de pensar, obediência às regras e superação da timidez foram implicações mencionadas pelos aprendizes. Em seus dizeres, também se reconhecem mais

autoconfiantes, independentes, capazes de aprender coisas novas, lutadores, persistentes, adaptáveis aos desafios e privilegiados em relação a outros jovens.

Com os subtítulos “Quero fazer” e “Não sei se é porque eu trabalho”, as análises permitem observar como os jovens entrevistados enunciam seus planos para o futuro e identificar que implicações eles reconhecem do programa de aprendizagem na construção de tais planos. O último subitem, intitulado “Foi bom até” trata dos enunciados construídos pelos aprendizes a respeito da participação na entrevista.

#### 5.4.1 “Quero fazer”

Ao falarem de seus projetos de vida é frequente no discurso dos jovens o interesse por fazer um curso superior. Quando questionados sobre os planos que teriam para o futuro, eles dizem:

*Bom, é fazer uma faculdade, né? Todo mundo quer fazer uma faculdade. (Luciano)*

*Bom, agora eu vou começar a fazer um cursinho pro pré vestibular e tentar entrar na Federal, porque eu pretendo fazer medicina. (Larissa)*

*Daqui prá frente eu tenho o plano de fazer teatro. Começar com o meu pai. Fazer um curso de artes cênicas, um outro curso depois, quem sabe trabalhar na tv, novelas, talvez ir pros Estados Unidos trabalhar em filmes americanos. Eu sempre gostei de atuar. (Ivo)*

*Quero fazer a faculdade de Educação Física. Daí depois, quero fazer Pedagogia. Não quero já começar com Pedagogia, porque eu acho, sei lá que, você tem que... eu, na minha opinião tá muito cansativo pra mim, Pedagogia seguido de magistério é ruim. Educação Física vai ser uma coisa que eu gosto muito. (Kelly)*

Larissa quer “fazer” Medicina, Ivo quer “fazer” Artes Cênicas e Kelly quer “fazer” Educação Física. Independente da área profissional aparece como regularidade no discurso desses jovens o interesse por “fazer” uma faculdade. Ao dizer “*todo mundo quer fazer uma faculdade*”, o jovem Luciano se vale de um argumento de autoridade. É como se assim, se incluísse também no gênero discursivo dos jovens que, como ele, vão terminar ou já terminaram o ensino médio.

A importância atribuída à inserção no ensino superior foi estudada por Sparta e Gomes (2005). Elas constataram que o vestibular foi a alternativa dominante entre cinco atividades escolhidas por jovens após o término do ensino médio. Para as autoras, isso pode ser explicado pelo desejo de ascensão social das classes populares, estimuladas pela valorização das profissões de nível superior. Nas instituições contemporâneas, o ensino superior tem sido enunciado como garantia de um bom trabalho, de realização pessoal e parece compor o imaginário desses jovens que tendem a repetir esse discurso sem uma análise de todo o contexto.

Olívia e Leila, além de indicarem o interesse pela faculdade, desenham os seguintes projetos:

*Ah, eu quero me formar, né? Ter minha casa própria e formar uma família. (Olívia)*

*Entrar numa faculdade, conseguir me formar, quem sabe abrir um escritório de contabilidade, ter minha casa, minha família. (Leila)*

Repete-se nos trechos acima as expressões: “*ter minha casa*”, “*minha família*”. Na montagem dessas cenas enunciativas, as aprendizes colocam a formação acadêmica em primeiro lugar, depois a aquisição de uma casa e depois a constituição da família. Neste caso, parece que a ordem dos fatores altera o resultado! Com tais discursos é como se estas jovens resistissem ao discurso naturalizado em relação a jovens de sua classe social, para as quais é natural a gravidez precoce, o subemprego, as dificuldades de moradia, etc.

Tendo isto em vista, pode-se dizer que, embora o contexto tenha implicações nos planos que os jovens fazem para o futuro, cada sujeito terá uma maneira singular de se organizar e se posicionar. Aline, por exemplo, diferente dos discursos dos demais aprendizes, não menciona continuar os estudos. Quando questionada sobre seus planos, ela diz:

*Olha, esse ano eu falei pra minha mãe que eu quero tirar minha carteira de motorista. Como eu vou fazer 18 anos esse ano e eu sempre falei: vou tirar, vou tirar, vou tirar. Aí tipo, agora, eu nem teria condições de ter minha casa, nada... mas a primeira coisa eu tirar minha carteira, ter meu carro, aí ter minha casa, minha vida, minha família, tudo [...] (Aline)*

Observar-se como primeiro projeto de Aline, tirar a carteira de motorista. A aprendiz fala de um desejo muito comum entre os jovens da sua idade: ter a habilitação para dirigir e ter um carro. No imaginário juvenil tal conquista está associada aos ideais de maior liberdade e independência. Aliado a isso, a ordem do discurso contemporânea incentiva o “ter”. A jovem coloca o “*ter meu carro*” em primeiro lugar e “*ai*”, ou seja, depois vai pensar em outras coisas. Ela diz: “*Aí tipo, agora, eu nem teria condições de ter minha casa, nada... mas a primeira coisa, eu tirar minha carteira, ter meu carro, aí ter minha casa, minha vida, minha família, tudo [...]*”.

Os aprendizes Marcos e Marcelo falam de seus planos relacionando-os ao ingresso no mercado de trabalho:

*Eu quero ingressar bem, mas bastante mesmo, na área de logística. Porque foi uma coisa que um menor aprendiz fez comigo, não sei se é porque eu tô começando agora. Mas uma coisa que um menor aprendiz fez comigo, colocou eu nesse trabalho que eu gostei demais, demais. Não sei como eu vou chegar lá. (Marcos)*

*Como eu disse, né, eu já fiz meu currículo e no rodapé do currículo eu coloquei assistente administrativo. Claro, que se acontecer de eu conseguir uma coisa melhor lá dentro, eu vou aproveitar e tal, mas meu principal objetivo é chegar no que, desde pequeno eu sempre quis, que é ser engenheiro mecatrônico mesmo. (Marcelo)*

O trabalho aparece como o personagem principal nos planos de futuro desses jovens, indicando que os mesmos gostariam de continuar trabalhando, ou talvez, que precisam de um emprego para que possam concretizar seus planos. Nesses casos, a efetivação na empresa parece constituir um dos aspectos considerados pelos aprendizes na construção dos seus projetos.

Em seu dizer, Marcos indica interesse em ingressar na área de logística. Embora enfatize o quanto quer isso, o jovem diz: “*não sei como eu vou chegar lá*”, discurso que sugere certo desamparo em relação a como efetivar seus planos. Posiciona-se como alguém que foi encaminhado para o programa e agora que está terminando não sabe para onde ir, a quem recorrer. Já Marcelo parece mais ciente de como encaminhar seus planos. Deixa claro que aproveitaria uma oportunidade na empresa se fosse efetivado, no entanto, tendo em vista sua experiência como aprendiz, vai distribuir currículos para a função de assistente administrativo.



Macêdo *et.al.* (2013) notaram que alguns jovens aprendizes têm dificuldade para realizar os próprios sonhos e desejos, pois não conseguem perceber que estes estão relacionados ao mundo social no qual vivem. Por não analisarem isso, colocam seus planos em lugares inalcançáveis. Outros jovens, entretanto, conseguem pautar o futuro na realidade, procuram realizar seus sonhos por intermédio dos estudos e do trabalho, buscando formas de superar as dificuldades de seu meio social. O discurso destes autores vai ao encontro do que os jovens Marcos e Marcelo trazem em seus dizeres.

Diante deste cenário, Dias, Bulgacov e Camargo (2007) refletem sobre o discurso do programa de aprendizagem profissional e as expectativas que este produz no jovem que, contando com a possibilidade de efetivação na empresa ou a imediata inserção em outro trabalho, faz seus planos. A efetivação, no entanto, pode ou não acontecer, gerando um misto de motivação e frustração no jovem. Em outras palavras, o discurso das empresas e entidades formadoras produz a ideia de que, do programa de aprendizagem o jovem sairá encaminhado, entretanto, na prática, há pouco suporte ao jovem após o término do seu contrato. O jovem que não é efetivado, precisa recomeçar, o que nem sempre é fácil, pois alguns ainda precisam terminar o ensino médio, os rapazes têm a questão do alistamento militar, muitos ainda não têm 18 anos conforme algumas empresas exigem para a contratação, etc.

Embora apresentem singularidades em seus discursos, observa-se que há regularidade no fato dos aprendizes enunciarem algum projeto de vida, de quererem fazer alguma coisa. Os projetos mencionados relacionam-se à continuação dos estudos, constituição de uma família, aquisição de bens materiais e efetivação em um emprego, dados encontrados também em outros estudos sobre o tema. Conforme afirma Valore (2011, p. 91) “cursar faculdade, obter um bom emprego e constituir família” aparecem como principais ações a compor o projeto de vida dos jovens.

#### 5.4.2 “Não sei se é porque eu trabalho”

Perguntou-se aos jovens se o programa de aprendizagem havia contribuído de alguma forma para a construção de seus planos para o futuro. Os discursos obtidos foram:

*Eu acho que sim. Eu acho que de uma certa forma ajudou. Porque antes eu não tinha decidido, eu tava sempre mudando: “ah mãe eu quero ser médico, quero ser um jogador de futebol”, todo mundo quer, né, ser um jogador de futebol, mas depois eu aprendi a tomar decisão. Os professores, os orientadores me ensinaram a focar em alguma coisa. Eu aprendi a me focar. (Ivo)*

*Não ajudou, mas apoiou. Apoio como eu já falei de eu conseguir um emprego, estar mais estável e conseguir assim... (Marcelo)*

*Demais, demais. Como eu falei pra você a aprendizagem de logística foi muito interessante (Marcos)*

*Antes eu queria ser veterinária, professora, alguma coisa, assim. Agora eu já penso, não sei se é porque eu trabalho lá, mas eu já penso ser alguma coisa mais administrativa, numa empresa. Ainda penso assim. Acho que eu faria Administração. Agora tô lendo uns livros de casos policiais já tô me imaginando em outra profissão. (Aline)*

Nota-se que os jovens Marcos e Aline reconhecem contribuições mais diretas do programa para seus planos, pois indicam interesse em continuar na área que atuavam como aprendizes. Marcos fala que a aprendizagem de logística foi muito interessante e em outro trecho da entrevista ainda diz: “*Nem sabia que existia a área de logística. Comecei a aprender dentro da empresa e aqui: por que existe, pra que serve*”. Aline, embora não saiba se tem a ver com o fato de ser aprendiz na área administrativa, hoje pensa em “*ser alguma coisa administrativa, numa empresa*”. Ivo e Marcelo, por sua vez, ao dizerem respectivamente: “*Eu acho que de uma certa forma ajudou*”, “*Não ajudou, mas apoiou*”, parecem não encontrar uma relação direta do programa com a área que querem seguir, mas reconhecem contribuições indiretas do mesmo.

Na análise desses dizeres é importante que se considere o contexto que os produz. Quando os jovens são encaminhados para o CEMADE, na maioria das vezes, não sabem que vão realizar sua aprendizagem profissional na área administrativa. Como visto anteriormente, o interesse dos jovens ao ingressarem no

programa é mais pelo emprego e não tanto pelo tipo de trabalho que irão executar. Por isso, mesmo percebendo ao longo do programa, que não têm afinidades com atividades administrativas, alguns se mantêm, por encontrar nele outros benefícios. Por outro lado, há jovens que se interessam pela área profissional em que atuam como aprendizes. As jovens Leila e Olívia, por exemplo, quando questionadas se percebiam implicações do programa de aprendizagem em seus planos para o futuro, enunciam:

*Acho que sim, porque até então eu nunca tinha visto administração e daí administração eu vi, acabei gostando e é uma coisa que agora eu quero fazer: ou administração ou contabilidade. (Leila)*

*Eu não sei... porque eu sou menor aprendiz, né, em RH e me interessou bastante. Na verdade antes de eu começar a trabalhar eu queria ser psicóloga. Aí minha chefe falou assim: “por que você não faz gestão em RH e depois Psicologia?”, né. Daí tô pensando bem... mas o que me interessou mesmo foi essa área de RH. (Olívia)*

Leila evidencia em seu discurso que o programa teve implicações em seus planos, pois por meio dele se aproximou da área administrativa, que não conhecia até então. Interessou-se e agora quer cursar administração ou contabilidade. No discurso de Olívia, nota-se que antes do programa, seu interesse era em cursar Psicologia. Depois que se tornou aprendiz, a área de RH passou a lhe interessar mais. A fala da chefe é trazida no discurso da aprendiz, sugerindo que ela fizesse Gestão em RH e depois Psicologia. Quando Olívia diz: “*Daí tô pensando bem...*”, indica que, de certa forma, o discurso da chefe surtiu efeitos em seus planos.

Além do interesse pela área da Aprendizagem, há que se considerar a identificação dos jovens aprendizes com os profissionais que convivem na empresa e na entidade formadora. Esta relação produz implicações subjetivas e conseqüentemente nas escolhas dos jovens em relação ao futuro.

Semelhantes aos dados deste estudo, na pesquisa de Amarray *et.al.* (2009) também foram identificadas idealizações dos jovens aprendizes tanto em relação à empresa onde realizavam suas atividades, quanto em relação à formação profissional. Muitos manifestaram interesse de continuar na empresa, justificando seu interesse em virtude do ambiente de trabalho agradável, possibilidades de aprendizado, clima agradável, acolhimento. Para os autores essas justificativas

estão relacionadas ao contexto de trabalho protegido e às idealizações ocasionadas por ser a primeira experiência profissional.

Pode-se dizer que o programa de aprendizagem profissional acende, em boa parte dos jovens, o interesse pelos estudos de nível superior. O que Macêdo *et.al.* (2013) constataram é que o programa não propicia uma análise crítica capaz de fazer com que os jovens compreendam o jogo de esforços que há para se alcançar o sucesso profissional e que o programa não dá garantias.

Foi solicitado aos jovens que imaginassem como estariam suas vidas se não fossem aprendizes:

*Acho que se não fosse um aprendiz, meu futuro seria meio que desorientado, porque no curso, no serviço, no curso de aprendizagem, eles te ensinam a se orientar, priorizar as coisas, indicam o caminho, decidir qual caminho você quer seguir e ir frente. (Ivo)*

*Se eu não fosse menor aprendiz, eu estaria do mesmo jeito tentando a faculdade, mas só que sem esse apoio (...). (Marcelo)*

*(...) eu ia acabar trabalhando em qualquer lugar. Sem aprender. Trabalhar só por trabalhar, conseguir dinheiro. (Leila)*

*Bom... eu não sei... por causa que eu sempre quis trabalhar, né... se eu não fosse aprendiz eu acho que ia batalhar bastante prá conseguir um emprego bom. Fazer bastante curso e ser alguém, né, me formar na área que eu quero. (Olívia)*

*Acho que eu teria menos noção. Eu sabia o que eu queria fazer, mas eu não tinha o que fazer, assim...eu só sabia o que eu queria fazer... como fazer, eu não sabia. (Luciano)*

Os discursos sugerem que mesmo se não fossem aprendizes, os jovens estariam em busca de realizar seus projetos de vida. Indicam, no entanto, que estariam tentando por caminhos diferentes. Ivo reconhece o programa como um orientador. Da mesma forma, Luciano, que teria menos noção do que fazer, confere ao programa a função de um norteador. Marcelo sugere que estaria tentando a faculdade, “*mas só que sem esse apoio*”. Leila estaria trabalhando em outro lugar, “*sem aprender*”, atribuindo ao programa a possibilidade de conhecimento para além do que é ensinado em qualquer trabalho. Se não fosse aprendiz, Olívia, por sua vez, iria “*batalhar bastante*” para conseguir um emprego. O programa, neste caso, parece funcionar como um facilitador para a entrada no mercado de trabalho.

Em síntese, os jovens parecem reconhecer o programa de aprendizagem como orientador, apoiador, norteador e facilitador de seus projetos de vida, mas não sabem se devem atribuir somente a ele a construção desses. Os jovens indicam que seus projetos para o futuro já vinham se construindo antes mesmo de se tornarem aprendizes e que a própria inserção laboral constitui parte desse projeto. Em relação à escolha da profissão, nota-se que alguns jovens entrevistados sofrem influências mais diretas da área em que atuavam como aprendizes, enquanto para outros, a escolha é por áreas diferentes, influenciadas por fatores de outra ordem.

### 5.5 “Foi bom até”

Os trechos a seguir foram destacados para análise do que os jovens falaram a respeito de terem participado da entrevista:

*Algumas coisas eu já tinha pensado, mas algumas coisas eu tive que pensar agora. Foi até bom porque algumas coisas eu não tinha me perguntado antes. Tive que pensar agora. (Marcelo)*

*Foi legal. Gostei. Falei bastante coisa que foi bom até, pra mim, acho. (Aline)*

*Ah, foi bom. Porque às vezes você quer falar essas coisas e não tem coragem. (Kelly)*

*Foi bom. É bom conversar, falar sobre estas coisas. (Leila)*

“Foi legal”, “foi bom” são enunciados que se repetem nos trechos acima, sugerindo que a entrevista foi vista como positiva pelos aprendizes. Ao que parece, puderam pensar sobre “algumas coisas” que não tinham pensado antes, falar “bastante coisa” que não tinham coragem e conversar sobre “estas coisas”. As “coisas” as quais os jovens se referem parecem ser aspectos de si mesmos, de como se veem como aprendizes, seu cotidiano e seu futuro. Tais questões parecem difíceis de nomear e, por isso, talvez os jovens encontrem na palavra “coisas” uma forma de expressar o que diz respeito as suas questões pessoais. Pensar e falar de si “foi bom até”. O uso do advérbio “até” marca, que tem vezes que é bom falar, mas nem sempre é, principalmente, no momento de vida em estes jovens estão, no qual

são cobrados a tomar decisões em um contexto de incertezas instituídas no/pelo discurso contemporâneo.

Em seus dizeres, os aprendizes sugerem que puderam refletir com as entrevistas. Importante lembrar que tais entrevistas foram realizadas em uma entidade formadora, na qual aprendizes e pesquisadora assumem determinados papéis e produzem discursos, de certa forma, regulados por este contexto. Cada um, portanto, ouviu o que pôde ouvir e disse o que pôde dizer, com as palavras que tinha para isso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos no presente estudo, foi possível identificar no discurso de jovens aprendizes, as relações que produziam entre as práticas do programa de aprendizagem profissional do CEMADE, seus modos de ser e seus projetos de vida, respondendo assim, ao problema de pesquisa.

Importante lembrar que os discursos, tanto dos jovens quanto da pesquisadora, foram produzidos a partir de outros discursos, regulados por determinados contextos, práticas e interlocutores. Por tratar-se de uma, dentre inúmeras análises possíveis, certamente, muitos aspectos das entrevistas não foram mencionados neste estudo, que não pretendeu desvelar uma Verdade sobre o tema, mas atribuir sentido aos dizeres dos sujeitos e com isso construir algumas reflexões.

Observou-se na análise dos discursos, que os jovens atribuem ao programa de aprendizagem profissional o sentido de boa ocupação do tempo ocioso, pois só os estudos parecem não cumprir suficientemente esse papel. Relacionam o programa, principalmente, ao trabalho na empresa e ao convívio com outros trabalhadores, dos quais reconhecem retornos concretos e imediatos com implicações para suas vidas, tanto no presente, quanto no futuro. Desse modo, o programa de aprendizagem parece funcionar como alternativa para suprir a carência de atividades aos jovens de camadas populares, como forma de lhes promover socialização e fortalecimento de vínculos e de dar um sentido prático aos estudos, pois, conforme os dados obtidos, os jovens passam a levar os estudos com maior seriedade quando vinculados ao trabalho.

Corroborando pesquisas já realizadas sobre o tema desta pesquisa, este estudo demonstrou que as instituições contemporâneas e seus discursos produzem subjetividades, cada vez mais, centradas no capital. As famílias, por exemplo, com suas novas configurações e realidades socioeconômicas, reconhecem no encaminhamento do jovem ao trabalho a possibilidade de dividirem a responsabilidade sobre a sua educação, de evitarem o envolvimento dele com violência, drogas, etc. e de obterem deles uma ajuda financeira. A própria sociedade capitalista atrai a juventude para o consumo e conseqüentemente para o trabalho, já que é por meio deste que boa parte dos jovens, principalmente os mais pobres, tem a possibilidade de ter dinheiro e consumir. O discurso do mundo corporativo, por sua

vez, estimula a competitividade dos trabalhadores e naturaliza a ideia de que, para se ter espaço no mercado de trabalho, é preciso estar à frente dos demais. Isso faz com que os jovens busquem experiência e qualificação profissional cada vez mais cedo. Tendo em vista este cenário, assumir o papel de aprendiz pode ser considerado uma resposta do jovem à série de demandas instituídas no/pelo discurso social. Trata-se de um modo de subjetivar-se adulto e trabalhador dentro do que se espera na sociedade contemporânea.

Amadurecimento, reponsabilidade, seriedade, obediência às regras, socialização, capacidade de superar desafios e dificuldades, dedicação à escola, melhorias na organização, atenção, raciocínio e diminuição da timidez, foram implicações subjetivas relacionadas, no discurso dos jovens, às práticas do programa de aprendizagem profissional do CEMADE. Interessante observar que estas aquisições vão ao encontro de características subjetivas valorizadas no e pelo discurso do mundo corporativo. Neste sentido, considera-se importante uma reflexão sobre as subjetividades que estão sendo produzidas em tais práticas educativas e com que interesses, pois, considerando as expectativas da família, da entidade formadora, da escola, da empresa, etc., o jovem pode atribuir às suas mudanças um sentido positivo, pois correspondem aos interesses de outros, sem avaliar se trariam, de fato, benefícios a ele mesmo.

Identificou-se que as implicações positivas de ser aprendiz se sobressaíram às negativas, no discurso dos aprendizes. O desgaste, a falta de tempo, o cansaço, o sacrifício foram consequências mencionadas, mas, amenizadas pelos jovens. O que há de negativo pareceu naturalizado, isto é, considerado parte da vida daqueles que querem um futuro melhor. Há que se considerar que os jovens que produziram estes discursos falavam do lugar daqueles que estavam concluindo o programa de aprendizagem, ou seja, daqueles que conseguiram se adaptar às exigências. E quanto àqueles que não permanecem no programa? Que motivos ocasionam sua saída? Que implicações subjetivas estão aí envolvidas? Que outras oportunidades são oferecidas a esses jovens? Estas são perguntas que suscitam novas pesquisas e levam a reflexão sobre o processo de inclusão/exclusão que podem se perpetuar nas políticas públicas voltadas à juventude.

No que se refere às práticas educativas do CEMADE, seus valores e regras parecem produzir maiores implicações à formação dos jovens do que os conteúdos teóricos ministrados em seus cursos profissionalizantes. Foi interessante observar a



comparação que um aprendiz fez do CEMADE a um pai, reconhecendo em ambos o papel de dar limites. Embora a formação pessoal do jovem seja um objetivo do programa de aprendizagem, não se pode esquecer seu cunho profissionalizante. O presente estudo não se aprofundou nesse tema, mas chama atenção para a importância de se pensar: os conteúdos teóricos teriam aplicabilidade na prática dos aprendizes? A frequência dos jovens nos cursos estaria relacionada ao sentido que atribuem à formação teórica? As diretrizes propostas pela legislação da Aprendizagem são eficazes e cumpridas pelas entidades formadoras? Enfim, que formação profissionalizante é oferecida aos aprendizes?

Quanto às relações do programa de aprendizagem profissional do CEMADE a projetos de vida, encontrou-se como regularidade no discurso dos aprendizes, o interesse por fazer uma faculdade. Ao enunciarem seus planos para o futuro, observou-se como aspectos constituintes dos discursos: i) concepções que atribuem ao ingresso no ensino superior a garantia de boas oportunidades de emprego, ii) pressupostos de que um emprego bom é aquele obtido em grandes empresas, bem como, iii) identificações dos aprendizes com trabalhadores reconhecidos como bem sucedidos nas empresas. Por se tratar de um período de formação da identidade profissional, torna-se importante refletir sobre os efeitos de tais discursos na produção de subjetividade, nas escolhas e construção de projetos de vida dos aprendizes.

A efetivação na empresa apareceu mais relacionada ao projeto de vida de alguns aprendizes do que ao de outros, assim como, as escolhas por determinadas áreas profissionais apareceram como consequências do programa no discurso de uns, e não no de outros. Com isso foi possível notar, as singularidades de cada jovem, que embora participassem do mesmo programa de aprendizagem profissional, tinham sua maneira particular de lhe atribuir sentidos, de se organizar em suas práticas, de se relacionar e de produzir seus discursos. Dessa forma, ser aprendiz se mostrou um meio para a efetivação de projetos de vida, tendo, no discurso dos aprendizes, o sentido de orientação, apoio e facilitação.

Pode-se considerar, portanto, que um programa de aprendizagem profissional, por um lado, atende aos interesses do mundo capitalista, produzindo sujeitos que se enquadram aos seus objetivos e mantêm o *status quo* e, por outro, atende aos interesses de jovens de camadas populares, fornecendo-lhes novas perspectivas.

No que concerne à Psicologia, de modo específico, este estudo contribuiu com dados que fortalecem e ampliam o escopo de conhecimentos sobre juventude e políticas públicas, evidenciando o papel de práticas educativas – no caso, as desenvolvidas no âmbito de programas de aprendizagem profissional – na produção de subjetividades. Considera-se, entretanto, que tais conhecimentos ainda precisam se transformar em modos de atuação.

Tomando a Psicologia Institucional como método de intervenção, conforme sugere Marlene Guirado (2010), o papel do psicólogo seria o de promover o que ela chama de “cortes que fazem pensar” (p. 55). Suas ações poderiam se dar junto à clientela de entidades formadoras (jovens aprendizes, por exemplo), ou grupos que produzem e reproduzem as relações básicas destas instituições (professores, assistentes sociais, pedagogos). O trabalho seria o de acompanhamento das atividades – quem faz, o que faz, como, quando – das relações, seus conflitos e tensões, sendo o psicólogo como um pólo de resistência a dominação/submissão da subjetividade.

A Orientação Profissional como área de atuação do psicólogo, também teria importante contribuição no contexto de um programa de aprendizagem. Neste caso, o papel do psicólogo seria o de promover ações que possibilitassem, aos jovens inseridos no mundo do trabalho, refletirem sobre como se constituem suas escolhas, seus projetos de vida e orientá-los na construção de caminhos para chegar à realização de seus planos. Para isso, conforme afirma Lisboa (2002) há necessidade de uma análise ampla da realidade dos jovens para que se possa avaliar o que determina sua inserção laboral. A autora adverte que orientadores profissionais devem estar centrados na relação do indivíduo com o meio social, que pode tanto limitar, quanto ampliar as possibilidades de escolha.

Para finalizar estas considerações, construídas a partir de reflexões acerca do discurso dos aprendizes do CEMADE, entende-se que os programas de aprendizagem profissional podem avançar de mera ocupação do tempo do jovem, preenchimento de cotas obrigatórias nas empresas, utilização de mão de obra barata, números para os programas sociais, para um conjunto de práticas educativas de promoção da cidadania e do protagonismo dos jovens. Cabe aos profissionais que atuam com a Lei da Aprendizagem propor ações que possibilitem aos aprendizes pensarem e discutirem, de forma crítica, sobre sociedade, consumo, relações de trabalho, estudos, qualificação profissional e outros temas do seu

cotidiano, para que, cientes de sua condição, se reconheçam efeitos de discursos já existentes e produtores de novos discursos.

## REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, CIDPA, n. 16, p. 119-155, 2002.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, 1997.

ALBUQUERQUE, J. A. G.. **Metáforas da desordem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ALMEIDA, M. E. G. G; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 87-98, 2002.

AMAZZARRAY. *et.al.* Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 329-338, 2009.

ANDRADE, C.C. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. Nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea). **Mercado de trabalho**, n. 37, 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Ed. da Unicamp, 2002.

BASTOS, J.C. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino médio público: um olhar sobre suas trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31 - 43, 2005.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. **Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo**. In: Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*, p. 203-222, São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, R. C. P.; COUTINHO, M. C. Trajetórias juvenis: Primeiro emprego e projetos de vida. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 189-200, 2010.

BRASIL, Decreto n. 5.598, de 01 dez. 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 dez. 2005.

BRASIL, Decreto-Lei n. 5.452, de 01 Mai. 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial de União**, Rio de Janeiro, 09 ago. 1943.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Bases de uma nova política pública de qualificação**. Brasília, 2003 - 2007. Disponível em <  
[http://www3.mte.gov.br/pnq/conheca\\_base.pdf](http://www3.mte.gov.br/pnq/conheca_base.pdf)> Acesso em 10 mai. 2012.

BRASIL, Ministério Público do Trabalho da 9.<sup>a</sup> Região. **Fórum Aprendizagem: entidades**. Disponível em <  
[http://www.prt9.mpt.gov.br/forum/forum\\_aprendizagem/index.html](http://www.prt9.mpt.gov.br/forum/forum_aprendizagem/index.html)> Acesso em 10 mai. 2012.

BRASIL, Portaria n. 723, de 23 abr. 2012. Cria normas de avaliação de competência relativas à verificação da aptidão da entidade para ministrar programas de formação técnico-profissional que permitam a inclusão de aprendizes no mercado de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2012.

BRASIL. Decreto n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/> Acesso em 10 mai. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.091, de 15 dez. 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.622, de 10 jan. 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946.

BRASIL. Lei n. 10.097, de 19 dez. 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 01 de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <  
<http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/l10748.htm>> Acesso em 30 jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.180, de 23 set. 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei n. 5.537, de 21 nov. 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.5.452, de 01 mai. De 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2005.

BRASIL. Lei n. 8.069, e 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Aprendizagem**. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem.htm](http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem.htm)>. Acesso em 04/03/2013

BRASIL. Portaria n. 397, 09 out. 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COSTA, J. F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 24-52, 2003.

DIAS, M. S. L.; BULGACOV, Y. L.M.; CAMARGO, D. A vivência do desemprego por jovens aprendizes. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 25, n. 51, p. 351-360, 2007.

DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GUIMARÃES, R. M.; ROMANELLI, G. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n. 2, p. 117-126, 2002.

GUIRADO, M. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade**. São Paulo: Annablume, 2010.

GUIRADO, M. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1986/2004.

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo: Summus, 1995.

GUIRADO, M. Psicologia institucional: o exercício da psicologia como instituição. **Interação em Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 323-333, 2009.

GUIRADO, M. Vértices da pesquisa em psicologia clínica. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.143-155, 1997.

GUIRADO, M.; LERNER, R. (orgs). **Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

**Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea: Educação é prioridade para 85,2% dos jovens brasileiros**. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19028](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19028)>

JOBIM E SOUZA, S.; GAMBA, J. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2002.

KUENZER, A. Z. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, 2006.

LASSANCE, M. C.; SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 13-19, 2003.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R.S.; SOARES, D.H.P. (Cols). **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACÊDO, O.J.V., ALBERTO, M.F.P., ARAUJO, A.J.S. Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29 (supl), p. 779s-787s, 2012.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

MATTOS, E.; CHAVES, A. M. As representações sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes – um estudo piloto. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 66-75, 2006.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLESKI, R. J. Histórico da aprendizagem profissional. In: JOSVIÁK, Mariane; BLEY, Regina (Orgs.). **Aprendizagem Profissional e Políticas Públicas – aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. Curitiba: SENAC, LTr, 2008.

OLIVEIRA, B. R. G; ROBAZZI, M. L. C. C. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.9, n.3, p.83-89, 2001.

OLIVEIRA, D. C. *et.al.* Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescente. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.6, n.2, p. 245-258, 2001.

PALANGANA, I. C. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Summus, 2002.

PAN, M.A.G.S., *et.al.* Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. **Revista Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 15 (n.esp), p. 1-13, 2011.

PARAÍSO, M. A. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PEREIRA, V. A. Juventude e internet: dedicação na lan house e descaso com a escola. In: VELHO, Gilberto; DUARTE, Luiz Fernando Dias (Org.). **Juventude Contemporânea: culturas, gostos e carreiras**. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2010.

PINEDA, D. **Acolhimento institucional e modos de subjetivação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: A situação e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher, 2007.

POCHMANN, M.. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PRESTES, E.; VÉRAS, R.. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. **Revista Lusófona de Educação**, Paraíba, n. 14, p. 45-59, 2009.

PRONKO, M. A.; BOMENY, H. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: PREAL/CPDOC - FGV - Fundação Ford, 2002.

RAITZ, T.R; PETERS, L.C.F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

RIBEIRO, M. A. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63 (no.spe.), p. 1-104, 2011.



RUA, M.G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. **Comissão Nacional de Pop. e Desenv.**, Brasília, p. 731-752, 1998.

SALES, P. E. N. **Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudos sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um programa de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exhibir, espionar e disciplinar. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 225-242, 2010.

SARRIERA, J. C., SILVA, M. A., KABBAS, C. P., LÓPES, V. B. Formação da identidade ocupacional em adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 27-32, 2001.

SILVA, R. D. M., TRINDADE, Z. A. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 73-86, 2013.

SILVA, R.D.M., TRINDADE, Z.A. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-86, 2013.

SOARES, D. H. P. A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SPARTA, M.; GOMES, W.B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.6, n.2, p. 45-53, 2005.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações juventude escola no Brasil. In: ABRAMO H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M.P.; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 16-39, 2003.

VALORE, L. A. Dos modos de subjetivação em Foucault ao sujeito psíquico da análise institucional do discurso: algumas articulações. In: GUIRADO; LERNER (Orgs). **Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso**. São Paulo: Ed. Annablume, 2007.

VALORE, L. A. O desamparo adolescente na adolescência contemporaneidade: contribuições da orientação profissional. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.30, n. 68, p. 09-18, 2012.

VALORE, L. A.; VIARO, R. V. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 57-70, 2007.

VALORE, L.A.; GUIRADO, M. “Ser alguém na vida”: uma análise institucional do discurso de estudantes do litoral paranaense. **Alethéia**, Canoas, n. 35-36, p. 79-94, 2011.

VIALLI, A. Criação de vagas para jovens fica abaixo das metas. **Jornal Valor**, São Paulo, 23, 24 e 25 nov., 2012. Especial: Negócios Sustentáveis.

VIARO, R. V.; VALORE, L. A. Método, análise e verdade em psicologia: uma análise institucional do discurso. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 4, p. 718-733, 2011.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	111
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	112
APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115

## **APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome (iniciais):\_\_\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_ Escolaridade:\_\_\_\_\_

Tempo no programa de aprendizagem:\_\_\_\_\_

1. O que te trouxe para o CEMADE?
2. O que você imaginava que iria fazer no CEMADE?
3. Essas expectativas bateram com a realidade encontrada?
4. O que você entende quando lhe dizem que está inserido (a) em um programa de aprendizagem profissional?
5. Se você fosse falar a um amigo como é a vida de um aprendiz, o que diria?
6. Do que você mais gosta no programa? Por quê?
7. Do que você menos gosta? Por quê?
8. Quais as facilidades e quais as dificuldades que você encontra no programa? Dê exemplos.
9. Para estar no programa você precisa freqüentar: colégio, empresa e CEMADE. Para você, como é cada um desses lugares?
10. Se fosse colocar numa escala de importância, qual ficaria em primeiro, segundo e terceiro lugar? Por quê?
11. Como você era antes de entrar no programa? Como você é hoje?
12. Acha que o CEMADE contribuiu para alguma mudança? Em que sentido?
13. Seus colegas do CEMADE mudaram depois que entraram no programa? De que jeito?
14. As pessoas com quem você convive falam de alguma mudança em você depois que entrou no programa?
15. De que modo você aplica na prática, o que aprende no curso profissionalizante do CEMADE?
16. No curso profissionalizante você tem aulas de serviços administrativos, línguas e informática, alguma destas áreas lhe interessa seguir? Qual? Por quê?
17. Quais são seus planos daqui para frente?
18. Ter participado do programa te ajudou na escolha de uma profissão? Por quê?
19. Como você se imagina daqui a 10 anos?
20. O que pode te ajudar a chegar lá?
21. Alguma coisa poderia te atrapalhar?
22. Se não fosse aprendiz, como imagina que seria seu futuro?
23. Para os jovens que estão entrando no programa, o que você diria?
24. Como foi participar dessa entrevista?

## **APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Daniele Cristina Brock Alves, pesquisadora e Luciana Albanese Valore, orientadora de pesquisa, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu(ua) filho(a), jovem inserido no programa de aprendizagem profissional do CEMADE a participar de um estudo intitulado “Aprendizagem profissional e projeto de vida: uma análise do discurso de jovens do CEMADE”. Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir na produção de conhecimentos para o desenvolvimento de ações que melhor atendam os jovens inseridos em programas de aprendizagem.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar as relações que os jovens do CEMADE estabelecem entre o programa de aprendizagem profissional no qual estão inseridos e os planos que fazem para o futuro.
- b) Caso seu(ua) filho(a) participe da pesquisa, será necessário responder a perguntas de uma entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para que possa ser analisada pela pesquisadora.
- c) Para tanto, seu(ua) filho(a) deverá comparecer ao CEMADE no dia e horário que agendaremos juntos, para que seja realizada a entrevista de aproximadamente uma hora de duração.
- d) Por se tratarem de perguntas abertas com respostas subjetivas seu(ua) filho(a) poderá se sentir incomodado ao falar de algum aspecto ou mesmo com vontade de se aprofundar em algum assunto. Ao perceber isso, a pesquisadora fará a sugestão de atendimento psicológico.
- e) Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir com o desenvolvimento de ações nas áreas da educação e trabalho para jovens, bem como possibilitar aos jovens aprendizes uma reflexão sobre sua formação pessoal, profissional e projeto de vida. Mesmo que seu(ua) filho(a) não se sinta diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, estará contribuindo para o avanço científico e para o desenvolvimento de ações a outros jovens futuramente.

Rubricas: Responsável legal _____ Pesquisadora Responsável _____ Orientadora _____
---

- f) As pesquisadoras Daniele Cristina Brock Alves, psicóloga, aluna do Programa de Mestrado em Psicologia da UFPR, telefone: (41) 3018-6675 ou (41) 8829-6369, e-mail: daniele.brock@gmail.com, endereço: Rua Bento Viana, 765 – Água Verde e Luciana Albanese Valore, psicóloga, professora do curso de Psicologia da UFPR e orientadora de mestrado na mesma instituição, telefone: (41) 3310-2840 ou (41) 9186-6710, e-mail: luvalore@uol.com.br, endereço: Praça Santos Andrade, 50 - Centro, responsáveis por este estudo poderão ser contatadas no horário das 8h00 às 17h00 para esclarecer eventuais dúvidas que você (seu filho) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A participação de seu(ua) filho(a) neste estudo é voluntária e se ele(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela participação de seu (ua) filho (a) no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Rubricas:

Responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável \_\_\_\_\_

Orientadora \_\_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_  
li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo que meu(inha) filho(a) participe. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Concordo voluntariamente que meu(inha) filho(a) participe deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável legal)  
Curitiba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Daniele Cristina Brock Alves  
**Pesquisadora**  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** “Aprendizagem profissional e projeto de vida: uma análise do discurso de jovens do CEMADE”.

**Pesquisadora:** Daniele Cristina Brock Alves

**Orientadora:** Luciana Albanese Valore

**Local da Pesquisa:** Centro de Aprendizagem Profissional para Adolescentes Maria Adelaide – CEMADE

**Endereço:** Rua Bento Viana, 765 – Bairro: Água Verde – Curitiba/PR

#### **O que significa assentimento?**

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça a pesquisadora para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

#### **Informação ao Sujeito:**

- O que é uma pesquisa?

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações que os jovens do CEMADE estabelecem entre o programa de aprendizagem profissional do qual participam e seus planos para o futuro.

- Para que fazer a pesquisa?

Ao participar da pesquisa, você estará auxiliando na construção de conhecimento sobre o tema pesquisado. A participação é voluntária e a qualquer momento você poderá se recusar em participar, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

- Como será feita?

A pesquisa será feita a partir de uma entrevista semiestruturada, ou seja, com um roteiro de perguntas principais, que podem ser complementadas por outras no decorrer da entrevista e será aplicada apenas uma vez pela pesquisadora responsável. É importante esclarecer que a entrevista será gravada em áudio, que será descartado após sua transcrição. Os resultados obtidos serão divulgados apenas para fins científicos e, em nenhum momento, sua identidade será revelada.

Rubricas:

Sujeito de Pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_



- Quais os benefícios esperados com a pesquisa?

Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir com o desenvolvimento de ações nas áreas de educação e trabalho para jovens, bem como possibilitar aos jovens aprendizes pensar sobre formação pessoal, profissional e projeto de vida. Mesmo que você não se sinta diretamente beneficiado (a) com o resultado da pesquisa, estará contribuindo para o avanço científico e para o desenvolvimento de ações a outros jovens futuramente.

- Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário comparecer ao CEMADE no dia e horário que iremos agendar, para responder a uma entrevista, que deverá durar cerca uma hora. A pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou risco a você. Caso você sinta algum desconforto ao falar dos assuntos abordados na entrevista, ou ainda, queira se aprofundar em algum deles, a pesquisadora realizará seu encaminhamento para o CEAPPE (Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação), endereço: Praça Santos Andrade, 50, telefone: 3310-2840, onde você receberá atendimento psicológico gratuito. Serão também fornecidas informações sobre outros locais de atendimento para que você e seu responsável possam agendar, se assim preferirem..

### **Contato para dúvidas**

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora: Daniele Cristina Brock Alves, psicóloga, aluna do Programa de Mestrado em Psicologia da UFPR, telefone: (41) 3018-6675 ou (41) 8829-6369, e-mail: daniele.brock@gmail.com, endereço comercial: Rua Bento Viana, 765 – Água Verde ou Luciana Albanese Valore, psicóloga, professora do curso de Psicologia da UFPR e orientadora de mestrado na mesma instituição, telefone: (41) 3310-2840 ou e-mail: luvalore@uol.com.br, endereço: Praça Santos Andrade, 50 – Centro. Pesquisadora e orientadora poderão ser contatadas no horário das 8h00 às 17h00.

Rubricas:

Sujeito de Pesquisa: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

## DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
NOME DO ADOLESCENTE                      ASSINATURA                      DATA

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
NOME DO INVESTIGADOR                      ASSINATURA                      DATA

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR  
Rua: Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP: 80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br