



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E AS  
EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO POR PARTE DOS  
ADOLESCENTES APRENDIZES**

**ORLANDO JÚNIOR VIANA MACÊDO**

**João Pessoa  
2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ORLANDO JÚNIOR VIANA MACÊDO**

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E AS  
EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO POR PARTE DOS  
ADOLESCENTES APRENDIZES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto.

**João Pessoa  
Março de 2006**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Pereira Alberto** (orientadora)

Universidade Federal da Paraíba

---

**Prof. Dr. Anísio Jose da Silva Araujo**

Universidade Federal da Paraíba

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Francischini**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**In memoriam**

**D**o amigo Diomedes Paulo da Silva, cujo futuro brilhante foi  
interrompido por uma fatalidade.

## AGRADECIMENTOS

A todos e a todas as adolescentes que aceitaram ser sujeitos e parceiros na construção desta dissertação.

Ao SENAC, por ter autorizado a realização deste estudo.

À professora Maria de Fátima Pereira Alberto, que me aceitou no grupo e nunca poupou esforços em contribuir para o meu crescimento.

A meus pais, Orlando Guedes de Macêdo e Maria de Fátima Viana Macêdo, que, com muito esforço e labuta me deram condições de entrar na Universidade e permanecer nela até conquistar autonomia financeira.

À Nadja Gonçalves Almeida, minha companheira, cujo amor me fez suportar todo esse tempo distante, e que sempre esteve presente nos momentos difíceis.

A meus irmãos, Fábio Vanderlan e Lívia Viana, que, em minhas visitas à cidade natal, me deram forças para retornar e continuar a caminhada.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos Sobre o Trabalho Precoce, companheiros de jornada.

Ao prof. Anísio Araújo e à prof. Mery Yale, que muito contribuíram para a construção deste conhecimento através das Jornadas do Mestrado.

A todos os amigos de divisão de apartamento, Cibério, Filipe, Diogenis, Alúzio, Pedro Alisson e Marcelino, que no convívio me ajudaram a perceber a importância de respeitar as diferenças e as dificuldades de tomar conta de um lar e muito contribuíram – em mesas de bares - nos momentos em que a saudade de casa e da namorada apertava.

Ao pessoal da turma de Psicologia 99.1 e demais colegas de disciplinas da graduação, em especial Pedro, Jonsos, Sara, Karinne, Aline e Thiago, que conheci e que me ajudaram a superar a distância da terra natal, bem como a perceber que poderia contar com verdadeiras amizades.

Aos colegas de mestrado.

À CAPES pelo apoio financeiro na forma de bolsa de estudo.

## RESUMO

---

O objetivo do presente estudo consiste em analisar o sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes que fazem ou fizeram a formação no SENAC. Para tal, recorreu-se aos autores da Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente Bock e Liebesny (2003) e Ozella (2002), para compreender a adolescência. Cassab (2001), Foucault (1982, 1997), Frigotto (2001), Silva-Filho (1993) e Weber (1997), para tratar do trabalho e subjetividade. E Aguiar e Ozella (1993) e Alberto (2002) para dar conta das expectativas de futuro. Priorizou-se a metodologia qualitativa, utilizando-se como instrumentos entrevistas semi-estruturadas, aplicadas individual e coletivamente e análise de documentos. Trabalhou-se com 16 sujeitos de 14 a 18 anos de ambos os sexos, sendo 09 **participantes** e 07 **egressos**. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1995), da técnica de análise temática fazendo surgir os núcleos de sentido a partir da presença do tema. Os dados demonstraram que: os adolescentes **conheceram o programa** através de *parentes e amigos*; a **motivação para participar** era manifestada por uma *necessidade financeira*, ficando a *aprendizagem* em segundo plano; eles **aprenderam disciplina**, *conteúdos do curso teórico* e *conteúdos do trabalho*; as **atividades desenvolvidas** giravam em torno de *serviços administrativos, de apoio e comercial*; os sujeitos **avaliaram a experiência** através das categorias *positiva* a *negativa*, predominando a primeira; em relação à **contribuição do programa para se inserirem no mercado de trabalho**, colocam em segundo plano o conteúdo transmitido no curso, salientando-se o disciplinamento e a experiência; a grande maioria tem **expectativa** de uma formação superior, apesar das adversidades sócio-econômica; e avaliam que a **experiência no programa pode ajudá-los a realizarem essas expectativas**, através da *experiência, disciplina, currículo*, ficando mais uma vez em segundo plano o aprendizado. Os adolescentes procuram o programa mais pela oportunidade de um trabalho remunerado do que pela aprendizagem, sendo que a grande contribuição do programa é o disciplinamento, pois se consegue docilizar, moldar, formar sujeitos não questionadores, submissos a toda e qualquer forma de exploração. Nesse sentido, o tipo de capacitação oferecido pelo Programa Adolescente Aprendiz, em certa medida, corresponde pouco às demandas dos adolescentes das classes populares e desenvolvem-se no formato das demandas do mercado, fazendo-se a formação através da qualificação de mão-de-obra para o capital, em detrimento da formação humana.

**Palavras-chave:** Adolescentes, formação profissional, Programa Adolescente Aprendiz e expectativas em relação ao futuro.

## ABSTRACT

---

The objective of the present study is to analyze the meaning given by *Adolescentes Aprendizizes* who are doing or have finished the course at SENAC to their work preparation and expectations for the future. For this purpose, the work of social-historic psychology authors, more specifically Bock e Liebesny (2003) and Orzella (2002), was necessary, so as to comprehend the adolescence. Cassab (2001), Foucault (1982, 1997), Frigotto(2001), Silva-Filho (1993) and Weber (1997) were used to treat work and subjectivity, and Aguiar and Ozella (1993), and Alberto (2002) were important to explain expectations for the future. The priority was the qualitative methodology, using semi-structured interviews, applied individually and collectively, and document analysis. Sixteen subjects were analyzed, from 14 to 18 years old, from both sexes, 09 of whom were **still taking the course** and 07 who **have already finished**. The data was treated through the use of content analysis, by Bardin (1995), from thematic analysis technique, bringing up the core of sense, according to theme presence. The data showed that: the adolescents **knew about the program** through their parents and friends; the **motivation to participate** was manifested by economic necessities, rather than knowledge; they **learned** discipline, contents from theoretical course and contents from work; the **activities developed** focused on administrative, supportive and commercial services; the **subjects evaluated** the experience through the positive and negative categories, with predominance of the first; in relation to the **contribution of the program to their entrance in the work market**, they see the content transmitted during the course as a secondary aspect, giving emphasis to the discipline and the experience; the great majority **expects** to achieve a higher degree, despite social and economical adversities; and they believe that **the experience on the program may help them to reach those expectations and objectives**, through experience, discipline, and better curriculum, with learning once again as a secondary aspect. The adolescents look for the program more for the job opportunities than for the learning, but the great contribution of the program is the discipline, because it manages to docile, to mold, and to form customers that do not question, and are submissive to all and any form of exploitation. In that way, the kind of capacitance offered by the program *Adolescente Aprendiziz*, up to a certain extent, corresponds little to the market demands, as its main objective is based upon the qualification of labor to work, rather than to form human beings.

**Key-words:** Adolescents, Professional formation, *Adolescente Aprendiziz* Program and future expectations.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

### **CAPÍTULO 1**

<b>POLÍTICAS VOLTADAS PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....</b>	<b>08</b>
--	-----------

<i>1.1- Aspectos Históricos.....</i>	<i>08</i>
--------------------------------------	-----------

<i>1.2- O Programa Adolescente Aprendiz.....</i>	<i>24</i>
--	-----------

<i>1.3- Adolescentes no Brasil Contemporâneo.....</i>	<i>30</i>
---	-----------

### **CAPÍTULO 2**

<b>ADOLESCÊNCIA, FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>33</b>
--	-----------

<i>2.1- Adolescência e a Psicologia Sócio-Histórica.....</i>	<i>34</i>
--	-----------

<i>2.2- Constituição da Subjetividade.....</i>	<i>38</i>
--	-----------

<i>2.2.1- O processo de disciplinarização.....</i>	<i>46</i>
--	-----------

<i>2.3- Trabalho.....</i>	<i>57</i>
---------------------------	-----------

<i>2.4- Configuração Atual do Mundo do Trabalho.....</i>	<i>66</i>
--	-----------

<i>2.5- Formação Profissional.....</i>	<i>71</i>
--	-----------

<i>2.6- Expectativas em relação ao futuro.....</i>	<i>80</i>
--	-----------

### **CAPÍTULO 3**

<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>85</b>
------------------------------------	-----------

<i>3.1- Contexto e participantes.....</i>	<i>87</i>
---	-----------

<i>3.2- Procedimentos.....</i>	<i>89</i>
--------------------------------	-----------

<i>3.3- Instrumentos de coleta de dados.....</i>	<i>91</i>
--	-----------

<i>3.4- Análise dos dados.....</i>	<i>95</i>
------------------------------------	-----------

## CAPITULO 4

<b>O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO</b> .....	98
<b>4.1- Quem são os Adolescentes Aprendizes?</b> .....	98
<b>4.2- Conhecimento sobre o programa</b> .....	101
4.2.1- Os parentes e amigos.....	101
<b>4.3- Motivação para participar</b> .....	105
4.3.1- Possibilidade de inserção no mercado de trabalho.....	105
4.3.2- Necessidade financeira.....	109
4.3.3- Aprendizado.....	111
4.3.4- Curiosidade e desafio.....	115
<b>4.4-Aprendizagem</b> .....	116
4.4.1- Disciplinamento.....	116
4.4.2- Conteúdo do curso teórico.....	120
4.4.3- Conteúdo das atividades.....	123
<b>4.5- Atividades de trabalho</b> .....	126
4.5.1- Serviços administrativos.....	126
4.5.2- Serviços de apoio.....	127
4.5.3- Serviços comerciais.....	131
<b>4.6- Avaliação da experiência</b> .....	132
4.6.1- Avaliação positiva.....	133
4.6.2- Avaliação negativa.....	135
<b>4.7- Contribuição do programa</b> .....	140
<b>4.8- Expectativa de futuro</b> .....	142
<b>4.9- Experiência no programa e realização das expectativas</b> .....	147
<b>4.10- Subjetividade dos Adolescentes Aprendizes</b> .....	148

**A TÍTULO DE CONCLUSÕES.....151**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....156**

## INTRODUÇÃO

---

O Brasil tem hoje uma população de 17 milhões (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar [PNAD], 2003) de adolescentes entre 15 e 19 anos. Destes, 367.862 encontram-se na Paraíba. A quarta parte desta população é oriunda de famílias cuja renda *per capita* é inferior a meio salário mínimo. Ou seja, é uma população situada abaixo da linha de pobreza. Grande parte destes adolescentes é desassistida pelo Estado.

Diante da ineficácia das políticas públicas, eles vivem em comunidades onde reina a precariedade. Falta-lhes a proteção da família, que, pela pouca educação e pela má distribuição de renda, pouco ou nada pode fazer por eles. Outro agravante é a nova configuração do mundo do trabalho, que coloca essa população ainda mais à margem da sociedade, pois não há vagas para inserção de todos. Esses adolescentes (ou pelo menos a grande maioria) não dispõem de capital cultural que viabilize uma formação profissional que atenda as demandas do mercado de trabalho.

Em busca de estratégias de sobrevivência, eles se expõem a riscos consideráveis e específicos, dentre eles, a inserção precoce no mundo do trabalho, exploração sexual e vulnerabilidade a DST's e AIDS, inserção no narcotráfico e vulnerabilidade às drogas, conflitos com a lei, enfim, ficam expostos às várias faces da violência. O que constitui um grande problema social.

Como chamam atenção Neto e Moreira (1998), esses seres humanos, passando sua infância e adolescência longe da escola, dos cuidados médicos e do acesso a seus direitos, transformam-se em adultos sem maiores perspectivas, em cidadãos virtuais

fadados a vagar pelas mais diversas atividades subalternas ou a viver nas ruas. O que se agrava, ainda mais, pelo fato de o Brasil ainda não ter conseguido implementar ou desenvolver ações contínuas e concretas que contribuam para a erradicação do trabalho infantil e o cumprimento dos direitos dos adolescentes em situação de trabalho.

De acordo com Pereira (2003), os adolescentes têm sido vistos de forma perversa em nossa sociedade, uma vez que não têm espaço de participação, não têm canais de expressão, não são vistos, portanto, pela sociedade como parceiros sociais. Em decorrência desta visão há carência de políticas públicas eficazes voltadas para os adolescentes, exatamente porque esta fase da vida, equivocadamente, é encarada apenas como algo passageiro, esperando-se dos adultos, simplesmente, tolerância para com os “rebeldes” por natureza.

Essa autora chama a atenção para o fato de a psicologia ter responsabilidade nesta concepção naturalizante, uma vez que sua leitura tradicional desvaloriza a adolescência quando a pensa como fase passageira caracterizada por conflitos, incertezas e incapacidades. Faz-se necessário, pois, superarmos as visões naturalizantes e intimistas e compreendê-la a partir de uma concepção sócio-histórica, ou seja, analisar a adolescência como um processo cultural pautado na dinâmica histórica, política e cultural de cada sociedade.

Sendo assim, é imprescindível que a Psicologia se coloque ao lado desta população, no sentido de se construir uma concepção que os veja como protagonistas sociais que, como salienta, Bock e Liebesny (2003), por estarem em determinada fase de vida, têm contribuições específicas e importantes a dar ao mundo social.

Daí a importância deste estudo em procurar conhecer qual o sentido da formação para o trabalho atribuído pelos participantes e egressos do Programa Adolescente Aprendiz e as expectativas de futuro vislumbradas por esses adolescentes, a partir dessa experiência, aprofundando este tema no contexto social paraibano e atentando para suas características particulares. Uma vez que esse programa tem por objetivo torná-los aptos a apropriar-se de competências básicas para o trabalho, compatíveis com as novas exigências tecnológicas, organizacionais e culturais do trabalho.

O interesse pela temática surgiu da participação, durante a graduação, em projetos de extensão desenvolvidos com adolescentes de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como de pesquisas na área do trabalho infanto-juvenil, e, mais especificamente, do estágio de conclusão do curso de Psicologia na Universidade Federal da Paraíba, realizado na Delegacia Regional do Trabalho (DRT-PB), onde foi possibilitado contato mais próximo com as atuais políticas, desenvolvidas pelo Governo Federal, em favor das crianças e dos adolescentes brasileiros. Frutos dessa experiência, emergiram alguns questionamentos acerca das repercussões dos programas de formação para o trabalho, desenvolvidos atualmente, principalmente em relação ao Programa Adolescente Aprendiz.

Esses questionamentos ganharam mais consistência a partir da participação em linha de pesquisa sobre o Trabalho Precoce, do Núcleo de Psicologia Social Trabalho e Subjetividade, do Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. Esta linha de pesquisa tem por objetivo produzir conhecimento científico e integrar suas atividades acadêmicas com a prática social através de: pesquisas sobre crianças e

adolescentes em situação de trabalho, expostos a riscos sociais; do diagnóstico das conseqüências do trabalho precoce nos níveis psicológicos, cognitivos, biológicos e sociais; e de capacitações com profissionais que lidam, através de políticas públicas, direta ou indiretamente, com adolescentes e crianças em situação de trabalho.

A formação para o trabalho voltada para os adolescentes das classes populares não se constitui nenhuma novidade no contexto brasileiro, sendo, historicamente, norteadada pelo objetivo de “diminuir a criminalidade e vagabundagem”, como o colocam Pillotti e Rizini (1995). Desenvolvida, através de várias propostas e políticas de formação, dentre elas:

- Rodas de expostos nas Misericórdias, no Brasil colonial;
- As Casas de Educandos e Artífices em 1840;
- Os Asilos da Infância dos Menores Desvalidos de 1854;
- Os institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas, reformatórios e escolas premonitórias e corretivas do período republicano;
- As Escolas de Aprendizes Artífices de 1909;
- E o Programa Bom Menino, desenvolvido em 1986, no governo Sarney.

No entanto, o que se propõe no presente estudo é investigar esta nova proposta de formação para o trabalho que se dá através do Programa Adolescente Aprendiz, a partir de quem a vivencia. Tal proposta pode ser caracterizada como nova pela preocupação, em termos legais, com o desenvolvimento físico, moral e social dos adolescentes, até então inexistente nas outras políticas para adolescentes das classes populares.

Tem-se, então, como objetivo desta dissertação o de se analisar o sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes

aprendizes que fazem ou fizeram a formação no SENAC, atentando-se para os motivos que levam os adolescentes a procurarem tal programa, como eles percebem o tipo de formação que recebem e a inserção no mercado de trabalho propiciada pelo programa adolescente aprendiz.

Nos últimos anos presenciou-se um aumento de pesquisas e de projetos de interesse da adolescência e juventude, bem como a abertura de espaço na mídia dedicado a esses sujeitos, isto foi consequência do aumento da população juvenil na virada do século XX, de um cenário social e econômico adverso - marcado pelas desigualdades sociais, com dificuldades para absorver o novo afluxo de mão-de-obra e para oferecer perspectivas efetivas de inserção social.

Diante dessa problemática, foram desenvolvidos vários estudos científicos que tratam dessa temática, dentre eles:

- a) Alvim e Valladares (1988), Gomes (1998), Mello (1999), Neto e Moreira (1998) e Passetti (1991), que tratam dos aspectos legais da inserção dos adolescentes no mercado de trabalho, além de discutir e analisar a legislação acerca do trabalho na infância e na adolescência, bem como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- b) Bilac (1978), Fausto Neto (1982), Guimarães e Romanelli (2002), Machado Neto (1979, 1980) e Ozella (2002), que tratam dos motivos que levam os adolescentes a inserirem-se no mercado de trabalho, demonstrando como o trabalho de crianças e adolescentes é importante para se ampliar os rendimentos dos pais e para se assegurar a sobrevivência da família;



- c) Cruz (1999), Frigotto (1995a, 1995b, 1996), Gentili (1996) Guareshi (1988) e Pillotti e Rizini (1995), que abordam as ambigüidades e contradições do trabalho de adolescentes socialmente assistidos, chamando a atenção para o fato de tais políticas poderem constituir-se como estratégia da burguesia para manter sua hegemonia;
- d) Bocchetti (1997), Cassab (2001), Campos e Francischini (2003), Guareshi (1988), Kramer (1982), Lima e Minayo-Gomez (2003), Macedo (1997), Moraes (2000), Passetti (1991) e Sergnini (2000), que abordam as políticas públicas brasileiras voltadas para esse segmento da população, demonstrando serem elas insuficientes para resolver o problema da exclusão social, servindo apenas para legitimar o trabalho de adolescentes.

Os trabalhos anteriores não abordam os processos de subjetivação dos adolescentes relacionados ao Programa Adolescente Aprendiz, principalmente em relação à formação para o trabalho e o que vislumbram para si em termos de futuro. Tampouco levam em consideração as mudanças pelas quais passa o trabalho e as novas configurações que este assume. Portanto, por ser uma experiência nova, não se investigou suficientemente acerca do que produz essa formação transmitida pelo Programa Adolescente Aprendiz e que sentido é atribuído pelos adolescentes a essa formação para o trabalho proporcionada por esse programa.

Por tratar-se de um estudo acerca do sentido da formação para o trabalho e das expectativas em relação ao futuro para os adolescentes que trabalham ou trabalharam sob condição de aprendizagem, pretende-se com esta dissertação contribuir com

subsídios para uma discussão entre pesquisadores e profissionais que lidam com a adolescência e relação de trabalho, tanto no sentido de se compreender o mundo vivido pelos adolescentes, quanto no de possibilitar elementos para reflexão acerca das políticas públicas voltadas para tal população.

Para tentar dar conta dessa proposta recorrer-se-á aos referenciais de autores da Psicologia Sócio-Histórica, a fim de se compreender a adolescência e a constituição de suas subjetividades. A Foucault (1982, 1997) e Weber (1997), para se compreender o mundo do trabalho e seus processos de disciplinarização. E a Alberto (2002), Aguiar e Ozella (1993) e Matheus (2003), para se tratar das expectativas em relação ao futuro vislumbrado por esses adolescentes. Quanto ao método, este foi predominantemente qualitativo.

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos organizados da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, apresenta-se um breve histórico das políticas públicas voltadas para os adolescentes, abordando-se desde o Brasil colonial até a contemporaneidade com o Programa Adolescente Aprendiz.

No segundo capítulo, fazem-se presentes algumas considerações acerca da adolescência - sob a ótica da psicologia sócio-histórica, do trabalho e subjetividade a partir de Foucault (1982, 1997), Frigotto (1995), Gonzáles Reys (2003), e Milanez (2004). E sobre as expectativas de futuro dos adolescentes das classes populares, a partir de Alberto (2002) e Aguiar e Ozella (1993).

O terceiro capítulo contém algumas considerações de ordem metodológica, tanto no que se refere ao instrumental utilizado e procedimentos adotados para realização do estudo, quanto em relação à realização das entrevistas e análise destas.

E no quarto capítulo, faz-se presente um perfil dos participantes da pesquisa, os resultados e análise das entrevistas individuais e coletivas.

E, por último, apresentam-se as considerações finais abordando-se os estudos que podem vir a ser desenvolvidos para melhor compreensão da problemática abordada.

## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS VOLTADAS PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

---

Nesse capítulo, traça-se um breve histórico das políticas desenvolvidas para as crianças e adolescentes, abordando-se desde o Brasil colonial até a contemporaneidade com o Programa Adolescente Aprendiz.

#### *1.1- Aspectos Históricos.*

Há muito o trabalhador precoce é considerado mão-de-obra dócil e barata. Como assinala Pilotti e Rizzini (1995), as crianças escravas não eram objeto de proteção por parte da sociedade: “Sua sina estava traçada como propriedade individual do senhor seu dono, como patrimônio e mão-de-obra”. (Pilotti & Rizzini, 1995, p.224). Essas crianças escravas, no contexto do Brasil colonial, eram vistas como brinquedos dos filhos dos senhores, eram consideradas animaizinhos de estimação, sofrendo, assim, humilhações, maus tratos e mesmo exploração sexual.

Com o aumento, no século XVIII, do número de crianças abandonadas nas ruas, terrenos baldios, portas de igrejas e residências, foram criadas as Rodas de expostos nas Misericórdias, que consistia em todo um sistema legal e assistencial das crianças abandonadas até sua maioria, objetivando salvar vidas desses recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois a trabalhos produtivos e forçados.

De acordo com Pilotti e Rizzini (1995), essas crianças recolhidas e assistidas pelo sistema da Roda, ao final de suas diferentes etapas, eram conduzidas ao trabalho precoce e exploradas, como forma de ressarcirem seus “criadores” ou o Estado pelos gastos feitos com sua criação.

Tais autores acrescentam que tal política validava e institucionalizava o enjeitamento da criança desvalorizada (negra, mestiça, ilegítima) e, ao mesmo tempo, a incorporava ao trabalho como “cria” ou como trabalhadora não assalariada. Enfim, uma iniciativa social com o intuito de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e vadiagem.

Na década de 40 do século XIX, foram criadas as Casas de Educandos e Artífices, voltadas para as crianças e adolescentes das classes populares, objetivando “diminuir a criminalidade e vagabundagem”.

De acordo com Venancio (2000), essa prática consistia numa espécie de recrutamento que incidia sobre três grupos: os enjeitados nas casas dos expostos, os enviados pela polícia e os “voluntários” - matriculados pelos pais ou tutores. Os matriculados moravam como internos em navios-escola e o treinamento envolvia atividades como artilharia, infantaria, coser pano, remar e primeiras letras. Os aprendizes que não se adaptassem à vida marítima podiam ser transferidos para as companhias de artífices, onde se especializavam nos ofícios de torneiros, ferreiros, carpinteiros e nos demais que fossem necessários à construção das embarcações.

Venancio (2000) chama atenção para o fato de que a vida dessas crianças nos estaleiro era rude. Nos alojamentos elas presenciavam constantes bebedeiras, brigas e xingamentos, tendo que conviver com toda sorte de presos condenados. Além de

enfrentarem o rigor da chibata, eram submetidas a uma alimentação precária baseada em farinha de mandioca e charque, produtos deficientes em proteínas e sais minerais, e que facilitavam a proliferação de anemias ou de infecções oportunistas.

Outro agravante era o fato de que essas crianças e adolescentes, no período da Guerra do Paraguai, tinham sido recrutadas forçadamente para participarem de tal confronto, passando, assim, a serem alvos de uma insaciável caça.

Em 1854 surgiram os Asilos da Infância dos Menores Desvalidos, criados por Decreto Imperial, para encaminhar, via Juizado de Órfãos, as crianças e adolescentes às oficinas públicas e particulares, que adotavam o modelo de internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos. Aí os asilados deveriam receber instrução primária e o ensino de ofícios mecânicos.

Os ofícios aprendidos por estas crianças não traziam nenhuma possibilidade de inserção em postos de trabalhos bem remunerados, não possibilitavam ascensão social, mantendo, assim, o perverso ciclo vicioso da pobreza. Como assinalam Pillotti e Rizini (1995), fizeram-se presentes, aqui, os primeiros sinais de preocupação com a qualificação profissional, sendo que esta se dava no sentido de torná-las úteis à sociedade e ao Governo.

Como assinala Shueler (1999), produzia-se, assim, um consenso entre os dirigentes do Estado imperial, no que se refere à visão de que a educação era capaz de produzir riquezas, uma vez que incutiria nas crianças e nos jovens o amor ao trabalho.

Esse modelo de internato não era nenhuma novidade para época, uma vez que era muito comum a família abastada colocar seus filhos em colégios internos. No entanto esse modelo de internato, que se assemelhava aos asilos dos menores desvalidos, preparava

os filhos dos pobres para ocuparem um papel secundário na sociedade, “enquanto que o filho do afortunado era preparado para ocupar postos de destaque sob os aspectos políticos, econômico e social”. (Pilotti & Rizzini, 1995, p.245)

No período republicano, os antigos asilos foram se transformando em institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas, reformatórios e escolas premunitórias e corretivas. O art. 2º do Decreto 145, de 1893, autorizava o recolhimento das crianças que não tivessem meios de subsistência e “vagavam pela cidade na ociosidade”. Tal recolhimento dava-se como decorrência da idéia de recuperação dos desviantes através da sua correta destinação ao trabalho. Configurava-se, assim, o trabalho como único instrumento capaz de tornar o menor desvalido um indivíduo válido para a sociedade.

Segundo Pilotti e Rizzini (1995), essas novas denominações do antigo asilo indicam mudança na concepção de assistência, destinada agora a prevenir as desordens e recuperar os desviantes. No entanto essa assistência oficial seguiu a tradição das práticas caritativas e continuou predominando a pauta repressiva, para a qual a orfandade e a pobreza justificavam a apreensão do “menor”, o que transparece uma prática que atendia a finalidade de sanear a cidade e isolar os indesejáveis.

O que se agrava diante das denúncias, principalmente por parte de Franco Vaz (citado por Pilotti & Rizzini, 1995), acerca do fato de que tais instituições eram organizações puramente de caserna, onde os educandos viviam na promiscuidade, com alojamento e refeitórios em comum para todos os internos – onde “delinqüentes” conviviam com “não-delinqüentes”; da insuficiência de ensino profissional; e das condições insatisfatórias de higiene.

Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices, nas Capitâneas dos Estados, destinadas tanto aos denominados “menores viciosos”, que eram aqueles em conflito com a lei, quanto aos que fossem encontrados sós em via pública, por falta ou omissão dos pais. Essas crianças eram institucionalizadas e encaminhadas ao trabalho pela própria instituição que as abrigava, a troco do seu sustento. O que, de acordo com Schartzman, citado por Pillotti e Rizini (1995), era justificado tanto pelo aumento da população na cidade como pelo interesse em habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional.

Pillotti e Rizini (1995) chamam atenção para o fato de essa intervenção do Estado não se realizar como uma forma de universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem combater o clientelismo e autoritarismo.

Os movimentos proletários no início do século XX, no Brasil, elegeram como um dos pontos cruciais de reivindicação o enfrentamento à exploração do trabalho infantil, chegando a publicar um manifesto "Contra a Exploração da Infância Proletária", que evidenciava que o trabalho infantil, muito ao contrário de ser solução para a infância desvalida, era fator reprodutor da pobreza. Denunciavam como conseqüência do trabalho infante-juvenil a evasão escolar, acidentes, doenças, ocupação de postos de trabalho de adultos, maus-tratos e abusos praticados no ambiente de trabalho. Procurando desmontar o discurso da regeneração pelo trabalho, substituindo-o, gradativamente, pelo discurso do direito à educação.

No plano internacional, o direito do trabalhador ganha espaço nas discussões humanísticas. Com a criação, em 1919, da Organização Internacional do Trabalho –



OIT, que, neste mesmo ano, expediu a Convenção nº 5, foi proibido o trabalho de menores de 14 anos em estabelecimentos industriais.

Além da OIT, na década de 20 do século passado, foi fundada a Associação Brasileira de Educação – ABE e o Conselho Nacional de Educação em 1927, sendo que neste ano foi realizado, também, reforma educacional que organizou o ensino profissional.

Vale salientar que, em 1927, foi promulgado, sob forma de decreto, o Código de Menores – caracterizado por Cassab (2001) como a primeira resposta mais consistente à presença incomodativa dos jovens pobres. Tal código incorporava tanto uma visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista.

De acordo com Pillotti e Rizini (1995), nesse Código, a orientação prevalecente da política para as crianças e adolescentes se coloca como um “problema de menor”, tendo-se dois encaminhamentos: o abrigo, onde era transmitida a disciplina; e uma assistência, fundamentada na repressão. Configuravam-se, então, novas obrigações do Estado em cuidar da infância pobre com educação, formação profissional, encaminhamento e pessoal competente.

Concepção esta também defendida por Coimbra e Nascimento (2002), quando estes consideram que, com tal código, passou-se a dar um novo tratamento aos sujeitos com menos de dezoito anos, uma vez que, mapeados e catalogados os pobres, surgiu uma preocupação com a infância e a juventude que, em um futuro próximo poderiam compor as “classes perigosas”. Assim, as crianças “em perigo” passaram a ter suas virtualidades sob controle permanente.

Nesse sentido, assistir a infância e a juventude era uma questão de defesa nacional, pois se considerava tal população um dos elementos mais disputados pelo comunismo para “desorganizar a sociedade”.

O Código de Menores de 1927, em seu artigo 1º, disciplinava que o “menor”, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, era submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção. Este Código consolidou-se a partir das regulamentações do atendimento à infância do Direito do Menor, antecessor jurídico do atual Direito da Criança e do Adolescente, sendo edificado sob bases conceituais que sustentavam a exclusão, em decorrência da estigmatização de um tipo de infância marginalizada, que tem sido tratada diferentemente.

O Direito do Menor se autoconceituava como um “conjunto de normas jurídicas relativas à definição da situação irregular do menor, de tratamento e prevenção”. (Cavallieri, 1978, p.9). Desenvolveu-se sob a compreensão de que se deveriam atribuir aos infratores menores de 18 anos medidas educativas, diferenciadas da pena aplicada ao adulto como castigo. Essas medidas deveriam ser impostas por juizes especiais, e não por juizes criminais.

Esses juizes e tribunais especiais, segundo Pillotti e Rizini (1995), destinavam-se à apreciação das causas que envolviam menores material e moralmente abandonados, mendigos e vagabundos até a idade de 18 anos, e os que tivessem delinqüido, até a idade de 16 anos.

A Constituição Federal de 1934 inaugurou uma nova política nacional de educação, que previa a elaboração de um Plano Nacional e, também, vedou o trabalho aos menores de 14 anos, ressalvando-se apenas a possibilidade de autorização judicial.

A Constituição Outorgada de 1937 dispôs que era dever do Estado propiciar educação à infância e à juventude pobre. Como fomento à profissionalização dos filhos dos operários, estabeleceu a obrigação das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera de suas especificidades, escolas de aprendizes destinadas especificamente aos filhos de seus operários ou associados. Passa, então, a educação profissional a receber colaboração das classes produtoras.

Vale salientar que o artigo 129 da supracitada Constituição rezava que, se não houvesse possibilidade de educação por falta de recursos em instituições particulares, cabia ao Estado oferecer educação pública.

Nesse sentido, o Governo Federal, assim como em relação ao trabalho e à educação, estabelecia, para os chamados menores, um sistema nacional com integração do Estado e de instituições privadas. Sendo que a ação do setor público passou a ser conduzida pelos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Serviço Social (1938), Departamento Nacional da Criança (DNCr), Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM) e Legião Brasileira de Assistência (LBA).

No que se refere à assistência pública, o “menor”, que vinha sendo tratado pela esfera jurídica, através dos Juizes de Menores, e pela atuação isolada de alguns estabelecimentos, passou, com o Estado Novo – período ditatorial iniciado em 1937 com o Presidente da República Getúlio Vargas –, a ser centralizado pelo SAM, DNCr e LBA.

Sendo que

O SAM seria um órgão central orientador, que, pela divulgação de normas de trabalho e de resultados de estudos e pesquisas, proporcionaria aos serviços Estaduais a possibilidade de moldarem suas instituições pelas da

Capital, além de proporcionar estágios, para aperfeiçoamento de pessoal técnico das organizações Estaduais ou Municipais.  
(Pillotti & Rizini, 1995, p.277)

No entanto o SAM tinha uma atuação muito restrita, sendo a internação dos “menores desvalidos” e “transviados” o modelo básico de ação de tal órgão.

Cassab (2001) chama atenção para o fato de, nessa época, a estratégia articulada para o equacionamento da presença de uma massa de crianças e adolescentes pobres desocupados e sem função social clara nos centros urbanos ter sido a repressão pura e simples, (...) “porém embrulhada em um discurso de reeducação dos jovens pobres pelo trabalho”. (Cassab, 2001, p. 88)

Nesse sentido também advoga Pillotti e Rizini (1995), quando consideram que a implantação do SAM tem mais a ver com a questão da ordem social do que com a assistência propriamente dita, uma vez que esta instituição, que deveria orientar a política para a infância, foi redefinida em 1944, passando a ser vinculada ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores, tendo como competência orientar e fiscalizar educandários particulares, investigar os menores para fins de internação e ajustamento social e abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos, ou seja, funcionando como um equivalente do sistema penitenciário para a população infanto-juvenil.

Os maus tratos impingidos aos menores eram fato corriqueiro no cotidiano destas instituições, sendo que

(...) Os maus tratos não se restringiam ao ataque direto ao corpo, mas atingia outras formas não menos punitivas, como a alimentação de péssima qualidade, a ociosidade, a superlotação, a falta de higiene e a precariedade dos estabelecimentos. (Pillotti & Rizini, 1995, p.282)

Os autores supracitados acrescentam que os maus tratos infligidos aos “menores” que caíam nas garras da “sucursal do inferno” era apenas um dos aspectos do sistema perverso que se institucionalizou com o SAM. Uma vez que, ao lado dos educandários oficiais e particulares de péssima fama, coexistiam instituições bem mantidas, cujas vagas eram muito concorridas, não sendo preciso dizer que aos “menores desvalidos” não havia opção de escolha, já que “(...) os filhos de empregadas domésticas de

prestigiosos políticos e filhos remediados das classes abastadas conseguiam, através de pistolão, vagas nos melhores estabelecimentos”. (Pillotti & Rizini, 1995, p.283)

Há, também, um fato político que contribuiu com essa política do menor, entre 1930 e 1945, que foi a queda das oligarquias rurais e do estado autoritário que se caracterizava pelo corporativismo, fazendo das políticas o instrumento de incorporação das lutas do trabalhador, de modo que, além da LBA, criou-se a casa do pequeno jornaleiro e do pequeno lavrador. Programas baseados na assistência básica, estratégia de trabalho e geração de renda.

Na década de 40, diversos decretos-lei foram editados, regulamentando as Leis Orgânicas da Educação Nacional. É nesse contexto que, em 1946, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, pelo Decreto-Lei nº 8.621/46, que declarava caber “(...) à Confederação Nacional de Comércio o encargo de administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial”. Passou, então, a ser de competência do SENAC a formação profissional de adolescentes para atuação em empreendimentos comerciais.

Além do SENAC, essa Constituição determinou, também, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT, que viriam a compor os Serviços Nacionais de Aprendizagem, entidades estas que, de acordo com Oliveira (1994), foram criadas por Getúlio Vargas, impulsionado, por sua vez, pelos industriais que sentiam a necessidade de operários qualificados para atender a exigências da indústria. Criou-se, então, um fundo constituído de desconto compulsório da folha de pagamento para custeio da qualificação na forma de aprendizagem.

Como chama atenção esse autor, o desconto, na verdade, era um tributo parafiscal que era repassado para os custos e, assim, quem de fato o mantinha era o povo. No entanto o gerenciamento do fundo e sua aplicação foram entregues aos próprios empresários.

É desse período a Lei que passou a obrigar todas as empresas a empregar e matricular, nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, um número equivalente a 5% (cinco por cento), no mínimo, dos operários existentes em cada estabelecimento e cujos ofícios demandem formação profissional. A esse percentual, acrescente-se, ainda, um número de trabalhadores menores que viria a ser fixado pelo Conselho Nacional do SENAI. Mas a Lei nº 4481 de 16 de Julho de 1942 estabeleceu que tal número não seria superior a três por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço de cada estabelecimento.

O Decreto-Lei nº 8622, de 10 de Janeiro de 1946, ampliou o trabalho sob condição de aprendizagem para o comércio, uma vez que, em seu Art. 1º, decretou que os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, que possuíssem mais de nove empregados, seriam obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do SENAC um número de trabalhadores menores até um limite de dez por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço no estabelecimento.

Em 1952, através do Decreto-Lei nº 31546, como forma de diferenciar o contrato de trabalho realizado sob forma de aprendizagem do contrato de trabalho comum, foi regulamentado o conceito de empregado aprendiz. Em tal Decreto, o Art. 1º considerava a aprendizagem como um contrato individual realizado entre um empregador e um trabalhador maior de 14 anos e menor de 18 anos, sendo obrigado o empregado a

submeter –se à formação metódica (através de curso do SENAC ou SENAI) do ofício ou ocupação para cujo exercício foi admitido e assumir o regime de aprendizagem.

Diante da inexistência de curso ou de vagas em escolas do SENAC e SENAI, o Art. 2º do supracitado Decreto considerava como aprendiz o trabalhador menor submetido, no próprio ambiente de trabalho, à aprendizagem metódica. De acordo com Pillotti e Rizini (1995), as leis garantiam ao aprendiz um salário nunca inferior a meio salário mínimo regional na primeira metade da jornada e apenas 2/3 de salário mínimo se desempenhassem jornada inteira.

No período democrático pós-queda de Getúlio, inicia-se uma estratégia de preservação da saúde da criança e de participação da comunidade, sendo a prática não somente repressiva e assistencialista, uma vez que o Departamento Nacional da Criança (DNCr), junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO), propõe a criação de Centros de Recreação que deveriam contar com a participação da comunidade. No entanto, segundo Pillotti e Rizini (1995), “na prática política combinam-se, critérios higienistas, assistencialistas com outros voltados para um caráter mais participativo/comunitário/desenvolvimentista”.

(p.72)

Após o golpe de 1964, o Ministro da Justiça, Milton Campos, foi acionado para dar encaminhamento ao projeto de extinção do SAM e de criação de um novo órgão, conseqüência de diversas denúncias de maus tratos e de violência contra crianças e adolescentes pobres.

Em 1967, houve na Constituição uma redução na idade proibida para o trabalho, que passou a ser 12 anos, visando incorporar mais cedo mão-de-obra ao mercado de trabalho, reforçando a estratégia de utilização precoce da mão-de-obra infantil.

Nesse contexto repressivo da ditadura militar, foi criada a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), que se propunha a assegurar prioridades aos programas que visassem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos, mas que acabou se moldando à tecnocracia e autoritarismo, configurando-se como meio de controle social, em nome da segurança nacional.

A par de ação da FUNABEM, articulando o estatal e o privado, a estratégia repressiva/assistencialista se manifestou na reformulação do Código de 1927. O novo Código, promulgado em 1979, adotava expressamente a doutrina da situação irregular.

Como colocam Pillotti e Rizzini (1995, p.81),

(...) O Código de 1979 define como situação irregular: a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividade contrária aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal.

O Código de Menores de 1979 recebeu não somente a inspiração da teoria menorista da situação irregular, mas também do regime totalitarista e militarista, então vigente no país, e manteve essas concepções, apesar de elaborado já sob a influência da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959.



Na prática, resultava no controle social da pobreza, pois todo “menor com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária”, recebia a “terapia do internamento”, que não passava de penas privativas de liberdade. Apresentavam-se à criança pobre duas alternativas: o trabalho precoce, como uma suposta prevenção de delinquência, e a institucionalização como “regenerador” de uma suposta “perdição”.

Pillotti e Rizini (1995) chamam atenção para o fato de que, com o Código de Menores de 1979, as condições sociais ficaram reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seria melhor para o “menor”: assistência, proteção ou vigilância.

Essas estratégias não alteraram, de fato, a situação da criança brasileira. Ao contrário, a situação das crianças e adolescentes das classes populares se agravou no período da ditadura militar, em consequência do arrocho salarial e da concentração brutal de renda, ou seja, aumentou ainda mais o quadro de exclusão social a que essas crianças e adolescentes estavam submetidos.

Esses autores acrescentam ainda que a FUNABEM também mantinha convênio com o SENAC e SENAI. E chamam atenção para o fato de o governo ter tentado uma reforma educacional (Lei nº 5.692/71) para introduzir o ensino profissional no 2º grau, que ficaria a cargo dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, partindo-se da premissa de que

(...) os estudos gerais levem os mais capazes à universidade e os estudos especiais e profissionais predisponem ao exercício de ocupações úteis,

evitando a marginalização dos que encerram a vida escolar ao nível de 2º grau. (Warde, citado por Pillotti & Rizini, 1995, p.82)

Repete-se, assim, a concepção do trabalho para crianças e adolescentes das classes populares como um antídoto à marginalidade.

O governo da chamada Nova República (1985/1989) implanta diferentes ações, de caráter paliativo e assistencialista, reforçando a estratégia de encaminhamento da criança ao trabalho e de clientelismo – “(...) quer para concessão de prebendas político-burocráticas, quer para o apadrinhamento de eleitores, que entregavam os filhos à fundação para /serem educados (casa, comida, roupa lavada, escola e disciplina)”. (Pillotti & Rizini, 1995, p. 320).

Como chamam atenção os supracitados autores, ao mesmo tempo observa-se o impulsionamento de projetos alternativos, principalmente com apoio do UNICEF, a articulação com grande quantidade de entidades não governamentais e com a campanha Criança Esperança.

Tais projetos, sobretudo na década de 1990, quando as ONGs ganham força na cena política brasileira, são marcados por uma percepção dos adolescentes das classes populares como sujeitos de direito. Sendo que, como chamam atenção Lima e Minayo-Gomez (2003), essas experiências alternativas de orientação para o trabalho com crianças e jovens, apesar de refletirem ações de confronto com as políticas vigentes, passaram a ser alvo de críticas, que se davam pela fragilidade dos projetos em função da falta de apoios institucionais e do deslocamento com relações a metas sociais mais amplas.

Nesse período da Nova República, o governo promoveu um programa de encaminhamento de crianças e adolescentes das classes populares para o trabalho, concedendo isenções aos empregadores de suas obrigações para com a Previdência Social, política denominada “Programa Bom Menino” destinado à iniciação ao trabalho do “menor” com idade de 12 a 18 anos. Para tal programa foi criada uma bolsa de trabalho e obrigação de frequência escolar, devendo as empresas, com mais de cinco empregados, ter 5% de seu pessoal com esta forma de contrato, com jornada máxima de 4 horas e remuneração de meio salário mínimo, sem ser gerado vínculo empregatício, encargos previdenciários ou do FGTS para as empresas.

Vale salientar que, mais uma vez, tal programa justificava-se como uma prevenção à marginalidade, ou seja, novamente a concepção de que é melhor as crianças e adolescentes trabalharem do que estarem na criminalidade.

Eis o que Guareshi (1998) deixa muito claro, em suas reflexões acerca do Programa Bom Menino, ao considerar que, em tal política, o adolescente aprende requisitos sumamente necessários, indispensáveis:

Aprendem a disciplina desde cedo. Aprende-se a ordem nas coisas (...)  
Aprende-se a cumprir os horários com exatidão. Aprende-se a obediência aos superiores e a respeitar a hierarquia. (Guareshi, 1998, p. 132).

Enfim, esse autor considera que os adolescentes aprendem apenas o necessário, a trabalhar e como trabalhar, ou seja, são apenas adestrados ao mundo do trabalho, servindo como moldagem e ortopedização dos indivíduos através do disciplinamento.

Percebe-se, pois, que a exploração da mão-de-obra infanto-juvenil, ocultada sob o discurso da filantropia, sempre foi importante elemento de contenção dos custos do trabalho. Como chama atenção Moura (2002), duas concepções se confundiam quando se falava de trabalho infantil. Uma, que considerava o trabalho como redentor da infância e da adolescência abandonadas, desamparadas, imersas na vadiagem e na delinqüência. Outra, que consistia em fazer da delinqüência, do abandono, do desamparo e da criminalidade infanto-juvenis uma justificativa louvável para a exploração da capacidade produtiva da infância e da adolescência.

Em 1990, logo após tomar posse na Presidência da República, Collor encaminha um projeto de reforma administrativa no qual aparece a nova denominação da FUNABEM, que passa a ter o nome de Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – CBIA, cuja missão era coordenar, normatizar e formular políticas de atendimento, já que a execução era feita pelos estados e municípios.

É dessa época o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que revoga o Código de Menores de 1979 e traz detalhadamente os direitos da criança e do adolescente já em forma de diretrizes gerais para uma política nessa área.

O ECA adota a Doutrina da Proteção Integral, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos, garante a efetivação dos seus direitos e estabelece uma articulação do Estado com a Sociedade na operacionalização da política para infância com a criação dos Conselhos de Direito, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos. O Estatuto da Criança e do Adolescente descentraliza a política através da criação desses conselhos em níveis estadual e municipal, garante à criança a mais

absoluta prioridade no acesso às políticas sociais, estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento e um acesso digno à Justiça.

No que se refere ao trabalho, o ECA, em seu capítulo V - do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, no Art. 60º, proíbe qualquer trabalho a menores de catorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. E no Art. 63º, garante formação técnico-profissional que respeite o acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, a compatibilidade com o desenvolvimento do adolescente e horário especial para o exercício das atividades.

Com o ECA, tem-se outra proposta - proteção integral – que se diferencia do aparato repressor e estigmatizante que vinha cercando as crianças e adolescentes das classes populares, uma vez que, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, faz-se presente uma perspectiva de proteção, de direito e cidadania. No entanto vem-se observando uma grande distancia entre a proposta e a prática.

### **1.2- *O Programa Adolescente Aprendiz***

O Programa Adolescente Aprendiz é regulamentado pelo art. 429 da Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, que obriga os estabelecimentos a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes

em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional e que não sejam de nível superior.

Atualmente, o adolescente aprendiz é concebido como aquele que se profissionaliza trabalhando, dentro de um processo educacional previsto em Lei, em que lhe são ministrados, pelos órgãos competentes (Senai, Senac, Senat e Senar ou Escolas Técnicas de Educação e organizações não-governamental), cursos que têm por objetivo levar-lhe o conhecimento teórico-prático de um determinado ofício, cujo exercício exige uma pré-qualificação.

De 1942 para a contemporaneidade, vários Decretos modificaram a forma de trabalho sob condição de aprendizagem. A Lei nº 10.097 apresenta de forma mais clara o que se caracteriza como trabalho aprendiz, uma vez que apresenta os direitos e deveres dos empregadores e empregados, as condições de trabalho em que o adolescente pode estar envolvido, horário de trabalho e relação deste com a escola, interesse com o rendimento do adolescente no estudo formal e o tipo de qualificação profissional que deve ser proporcionado ao adolescente.

O Programa Adolescente Aprendiz não apresenta pré-requisito quanto ao nível de escolaridade dos candidatos ao trabalho sob condição de aprendizagem. Mas a seleção realizada no SENAC-JP para o curso de Serviços Administrativos, de acordo com a referida instituição, dá-se através de uma prova elaborada a partir de conteúdo da sétima série do ensino médio. Os candidatos devem apresentar, também, uma carta de referência da empresa na qual pretendem desempenhar parte prática do programa.

Esse Programa recebe, em cada entidade responsável pelo curso teórico-prático, nomenclatura própria. Nos termos legais (Art. 429 da Lei nº 10.097), consta “menor

aprendiz”. Para efeito deste estudo, utilizar-se-á a categoria adolescente aprendiz, por ser compatível com a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como com a idade delimitada para a participação no referido programa. Haja vista, também, a conotação pejorativa presente na categoria menor.

De acordo com a "Cartilha do Adolescente Aprendiz", elaborada pelo Ministério do Trabalho/Delegacia Regional do Trabalho no Estado da Paraíba (MTE, 2003), o contrato de aprendizagem é um contrato especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscritos em programas de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. E o aprendiz se compromete a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Vale salientar que, em Junho de 2005, foi sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva a Proposta de Medida Provisória que ampliou a faixa etária do “menor aprendiz” na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), passando a ser de 14 a 24 anos.

A CLT garante aos adolescentes aprendizes os mesmos direitos trabalhistas e previdenciários de todos os demais empregados, ou seja: remuneração mínima prevista em lei, férias, décimo terceiro salário e FGTS. Além disso, deverá ter sua Carteira de Trabalho e Previdência Social anotada quanto a seu contrato de trabalho, num prazo máximo de 48 horas. O direito de acesso à escola também é garantido. Por esse motivo, o horário de trabalho é especial, de forma a não prejudicar os estudos. Dessa forma, os adolescentes que estudam pela manhã deveriam ou ter a parte teórica do programa pela tarde e parte prática pela noite, ou parte prática pela tarde e parte teórica pela noite. No entanto, como a oferta de “estágio” na empresa é maior nos períodos manhã e tarde, a grande maioria acaba optando por estudar à noite.

Ainda com relação aos direitos trabalhistas, o adolescente aprendiz terá a remuneração fixada pelo artigo 80 da CLT, que estabelece que ele receberá "50% do salário mínimo-hora na primeira metade do curso, e dois terços dele, na segunda metade". Seu período de férias na empresa deve coincidir com as férias escolares e seus horários na empresa devem ser estabelecidos de forma que ele não seja prejudicado, tanto na frequência do curso teórico, quanto no colégio. A duração do trabalho não deve exceder seis horas diárias, sendo aí computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica, podendo este limite ser de até oito horas diárias para aqueles adolescentes que já tiverem completado o ensino fundamental. E será garantido repouso semanal remunerado.

O trabalho noturno (das 22 horas de um dia às 05 horas do dia seguinte) é proibido ao adolescente aprendiz, bem como o trabalho realizado em locais ou serviços perigosos, insalubres ou que prejudiquem sua formação, o seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social.

Diante da Lei de Aprendizagem, o SENAC é uma das entidades responsável pelo curso teórico-prático, que, no caso do SENAC-JP, tem como título **Serviços Administrativos**, com carga horária de 1128h, sendo que 232h compõem parte teórica e 896h, parte prática. Sendo assim, 6h diárias são distribuídas da seguinte forma: 2h no SENAC e 4h na empresa.

De acordo com o plano de curso do SENAC (2004), o referido projeto tem como objetivo geral fornecer formação técnico-profissional aos adolescentes. Quanto aos objetivos específicos, são:

- Garantir o acesso dos adolescentes e jovens carentes à qualificação profissional, propiciando a inserção no mercado de trabalho;



- Desenvolver o senso de responsabilidade e incentivo ao trabalho;
- Fomentar a prática de cidadania entre os adolescentes;
- Desenvolver competência com capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas operacionais;
- Contribuir para melhoria da qualidade de vida dos adolescentes aprendizes;
- Conceder oportunidades de condições de desenvolvimento de potencialidades individuais;
- Retro-alimentar o processo de produção e organização do saber;
- Oferecer condições à família do adolescente aprendiz no que diz respeito ao seu crescimento e desenvolvimento com o objetivo de fortalecer o núcleo familiar;
- Cumprir a lei e, conseqüentemente, tornar reais os direitos do cidadão;
- Possibilitar o elo entre educação formal e educação complementar e, com isso, propiciar maior preparação profissional do adolescente aprendiz;
- Despertar no adolescente o espírito de equipe, a solidariedade, o comprometimento e a responsabilidade acerca de questões relacionadas com seu dia-a-dia, na família, na escola, no meio ambiente e na comunidade em geral.

O conteúdo das disciplinas, de acordo com plano de curso do SENAC, é desenvolvido com técnicas de ensino diversas, como aulas expositivas dialogadas e dinâmicas.

No que se refere à parte prática da aprendizagem, o adolescente deve desenvolver, numa empresa comercial que tenha parceria com o SENAC, atividades condizentes com o

aprendizado do curso teórico e com as particularidades de seu desenvolvimento físico, moral e psicológico.

Nesse sentido, os documentos demonstram que, no que se refere aos aspectos legais do Programa Adolescente Aprendiz, há uma preocupação com o desenvolvimento físico, psíquico, moral e social dos adolescentes, bem como com a compatibilidade do trabalho que lhe é ofertado com as especificidades desta fase de desenvolvimento. Ou seja, teoricamente, essa proposta de formação vai de encontro com todas as políticas desenvolvidas para os adolescentes das classes populares, uma vez que, historicamente, sempre se fez presente uma concepção excludente e exploratória, como visto com as Rodas de Expostos nas Misericórdias do Brasil colonial, com as Casas de Educandos e Artífices de 1840, os Asilos da Infância dos Menores Desvalidos, ou os institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas do período republicano, as Escolas de Aprendizes Artífices de 1909 e o Programa Bom Menino desenvolvido em 1986.

Levanta-se, assim, o questionamento: tem o trabalho sob condição de aprendizagem, na prática, contribuído para o desenvolvimento dos adolescentes, respeitando as especificidades desta fase de desenvolvimento e possibilitando almejem melhorias sócio-econômicas, ou tem servido apenas para legitimar o trabalho dos adolescentes prevalecendo o aspecto produtivo sobre o educativo, servindo como moldagem e ortopedização dos indivíduos através do disciplinamento, como coloca Foucault? Ou seja, apenas adestrando-os para o trabalho.

### ***1.3- Adolescentes no Brasil Contemporâneo.***

No contexto da sociedade contemporânea, fazem-se presente demandas educacionais cada vez mais amplas e complexas, o que, diante do acirramento do capital e da dificuldade do Estado em atender tais demandas, faz com que o analfabetismo absoluto e outras questões da realidade social e econômica (como a inserção precoce no mundo do trabalho, envolvimento com narcotráfico, pequenos furtos, exploração sexual, trabalho na informalidade, etc.) venham gerando, dentre outros aspectos, uma condição fortemente estigmatizante, uma exclusão sociocultural, em especial na adolescência, podendo-se dizer o mesmo em relação a uma escolaridade precária e interrompida precocemente.

No Brasil, ainda existem 1,1 milhão<sup>1</sup> de adolescentes de 12 a 17 anos que não sabem ler nem escrever, problemática essa que incide principalmente sobre o subgrupo mais jovem (10 a 14 anos), sobre adolescentes do sexo masculino e principalmente sobre aqueles que vivem no campo.

Dados de pesquisa na Paraíba sobre o trabalho precoce, no que se refere às piores formas de trabalho (Alberto, em fase de elaboração)<sup>2</sup>, revelam que: as crianças e adolescentes que trabalham na cultura do abacaxi têm uma defasagem de 1 a 8 anos, predominando 4 anos de defasagem com 26,2%; dos trabalhadores precoces, no setor informal urbano, 87% apresentam defasagem escolar, que varia de 1 a 8 anos, predominando 2 anos de defasagem com 32,8%; e, em relação às crianças envolvidas no trabalho infantil doméstico, 68,5% apresentam defasagem escolar, que varia de 1 a 9 anos, predominando 1 ano de defasagem com 39,2%, seguido de 2 anos (17,6%), 3 anos (16,2%) e 4 anos (13,5%).

---

<sup>1</sup> Dados provenientes do documento *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda*, elaborado pelo Grupo Técnico para Elaboração de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda, em dezembro de 2002.

<sup>2</sup> O trabalho infantil doméstico, na cultura do abacaxi e o informal de rua no Estado da Paraíba, Alberto e col., a ser editado pela OIT, 2006.

Essa situação de exclusão escolar, anteriormente citada, continua a atingir, de modo mais intenso, as crianças e os adolescentes afrodescendentes, sendo essa discriminação racial manifesta tanto na dificuldade de acesso à escola como na progressão e sucesso em seu interior. Henriques (2001) verificou que, no grupo de 11 a 17 anos de idade, o percentual de adolescentes “negros” que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental foi de 37,5%, enquanto, entre os brancos, essa taxa foi de 17,1%, sendo que, na média nacional, a proporção de adolescentes que não haviam concluído as séries iniciais era de 27,4%.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio - IBGE (PNAD, 2003), a faixa etária de 15 a 19 anos é aquela que apresenta as maiores taxas de desocupação no contexto brasileiro.

Quadros (2001), em uma análise do desemprego desta população na década de noventa, chama atenção para o fato de que, no período de 1992 a 1998, a faixa etária de 15 a 19 anos foi aquela que apresentou maior crescimento da desocupação (47,4%) entre as faixas abaixo de 35 anos. De acordo com a PNAD, em 1992, havia 1.615 adolescentes desocupados e, em 1998, estes eram 2.380.

Vale lembrar que o IBGE, na metodologia da PNAD, adota uma definição de ocupação extremamente elástica e abrangente, o que tende a superestimar a população ocupada ao incluir todo tipo de eventuais e esporádicos bicos e quebra-galhos.

O problema incidência da desocupação sobre essa faixa etária se torna ainda mais claro quando observamos a taxa de desocupação da População Economicamente Ativa (PEA), ou seja, a proporção que os desocupados representam entre os indivíduos ocupados ou procurando ocupação. Em 1992, essa taxa, para a faixa etária de 15 a 19 anos, era de 17,6%, passando para 25,2% em 1998.

De acordo com a Pesquisa Mensal do Emprego do IBGE, as taxas de desocupação da população de 15 a 17 anos, por região metropolitana, no que se refere ao mês de novembro de 2005, era de: 34.9% no Recife; 36.9% em Salvador; 32 % em Belo Horizonte; 26.2% no Rio de Janeiro; 36.4% em São Paulo; e 25% em Porto Alegre.

Como chama atenção Quadros (2001), além de ser um indicador claro do funcionamento do mercado de trabalho, o desemprego dessa parcela da população pode ser tomado como um indicador privilegiado da gravidade e profundidade da crise social contemporânea. Pois as dificuldades familiares, frequentemente às voltas com o desemprego ou emprego precário de algum membro e conseqüentemente redução da renda, acabam pressionando os adolescentes a ingressarem no mercado de trabalho, sendo que boa parte deles fica de fora, e os que o conseguem o fazem sob condições inadequadas, o que pode levá-los à percepção do futuro como algo temeroso.

A situação se agrava ainda mais pelo fato de, como chama atenção Cassab (2001), ser nesse período de vida que tal população experimenta uma passagem da condição de crianças pobres, vistas como vítimas inocentes e objetos de certa comiseração social, para a de personagens agressivos, vistos como potencialmente perigosos, que devem estar sob constante vigilância.

E com o desmantelamento das redes de proteção social, já débeis, na infância, e desfeitas nesse período de vida, para os adolescentes das classes populares, pode haver sérias repercussões na constituição desses sujeitos e em sua subjetividade.

## CAPÍTULO 2

### ADOLESCÊNCIA, FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E SUBJETIVIDADE.

---

Nesse capítulo, apresentam-se as considerações de ordem teórica no que se refere à formação para o trabalho, adolescência, subjetividade e às expectativas de futuro dos adolescentes das classes populares.

Para se analisar o sentido da formação profissional para os adolescentes, do Programa Adolescente Aprendiz, fez-se necessário uma análise que levasse em conta a complexidade da dinâmica das relações sociais, recorrendo-se, então, a um aporte teórico multidisciplinar.

Isto se justificou pelo fato de a formação para o trabalho se configurar como parte de um processo de disciplinarização que se constitui historicamente como modo de tratar os adolescentes das classes populares, logo, como processo de construção da subjetividade e da formação desses sujeitos, sendo que, essa formação, teve que ser vista a partir das novas configurações do capitalismo. Como se trata de um processo de construção de sujeitos em processo de desenvolvimento, fez-se necessário analisar o sentido dessa formação na perspectiva destes adolescentes.

Para tentar dar conta da proposta, recorreu-se aos seguintes referenciais para se compreender:

- Na formação para o trabalho, utilizou-se Cassab (2001), Foucault (1982, 1997), Frigotto (2001), Silva-Filho (1993) e Weber (1997);

- Para a adolescência utilizaram-se como aporte os referenciais de autores da Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente Bock e Liebesny (2003) e Ozella (2002). Tal aporte justificou-se pelo entendimento de que o mesmo em muito ajudaria a compreender a adolescência contextualizando-a a partir de dos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais;
- Na constituição do sujeito e subjetividade recorreu-se a obras de alguns teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e ao estruturalismo foucaultiano;
- No processo de disciplinarização através do trabalho, utilizou-se Foucault (1982, 1997);
- Quanto às expectativas em relação ao futuro vislumbradas por esses adolescentes, recorreu-se a Aguiar e Ozella (1993) e Alberto (2002).

### ***2.1- Adolescência e a Psicologia Sócio-Histórica***

De acordo com Ozella (2002), a concepção de adolescência, na Psicologia desenvolvimentista de caráter naturalista, está fortemente ligada a estereótipos e estigmas. Considera este autor que tal fato iniciou-se com Stanley Hall, quando este identificou a adolescência como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à sexualidade. Esta concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalíticas, quando estas caracterizavam a adolescência como sendo marcada por confusões, estresse e lutos decorrentes dos impulsos sexuais.

Recorrendo ao conceito de moratória, Erikson (1976) identificou a adolescência como uma fase de confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, dando, assim, continuidade à concepção naturalista e universal.

Seguindo essa linha, Aberastury (1980) considera a adolescência como um momento crucial na vida do homem e que esse período constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Caracteriza essa fase como sendo marcada por contradições, confusão e dor. E afirma ser esse o momento mais difícil na vida de um homem.

Aberastury e Knobel (1981) trazem grande contribuição, nesta perspectiva, através da “síndrome normal da adolescência”, pois chamam atenção para a influência do meio cultural e histórico. Mas mantêm algumas características como inerentes aos adolescentes, quando consideram que o adolescente passa por desequilíbrios, instabilidades e vulnerabilidade para assimilar impactos projetivos dos pais, irmãos, amigos e sociedade.

A Psicologia Sócio-Histórica surge como uma crítica a essas perspectivas naturalizantes e universalistas, por entender que essa perspectiva faz uma Psicologia deslocada da realidade social e cultural, o que, de acordo com Bock (2002), a partir dessa “deslocagem”, passa-se significativamente a contribuir para ocultar os aspectos sociais do processo de constituição do fenômeno psicológico em cada um de nós, fazendo-se, portanto, ideologia.

Como chama a atenção essa autora, a Psicologia tradicional não tem sido capaz de, ao falar do desenvolvimento do homem e de suas condições de vida, falar das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens. Contribui, assim, significativamente para ocultar essas condições.



É nesse sentido que a Psicologia Sócio-Histórica traz consigo a possibilidade de crítica, sendo que esta se dá tanto pela intencionalidade de quem a produz, quanto pelos seus fundamentos epistemológicos e teóricos, uma vez que se fundamenta no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método.

Nesse sentido, a Psicologia Sócio-Histórica

(...) concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produz sua vida material; as idéias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a Psicologia. (Bock, 2002, p. 17-18)

Procura-se, assim, a partir dessa perspectiva, superar os métodos que isolam o fenômeno a ser estudado de todo o contexto que o produziu, procurando-se encarar a realidade como algo em permanente movimento e os fenômenos como algo que se constrói nesse movimento.

De acordo com Bock (2002), a prática dos psicólogos de orientação Sócio-Histórica, que se fundamenta no método materialista histórico e dialético, consiste em buscar:

- Examinar os objetos, procurando entendê-los na sua totalidade concreta na qual as partes estão em interação, permitindo que o fenômeno se constitua como tal;
- Acompanhar o movimento e a transformação contínua dos fenômenos;

- Entender que a mudança dos fenômenos é qualitativa e se dá por acúmulo de elementos quantitativos que se convertem em qualidade, alterando o fenômeno;
- Entender que o movimento e a transformação das coisas se dão porque, no próprio interior delas, coexistem forças opostas, uma vez que a contradição existente em todos os objetos é a força de seu movimento de transformação e é na relação desse objeto com o mundo que o cerca que os elementos contraditórios se constituem.

Assim, a Psicologia Sócio-Histórica, por entender o desenvolvimento do homem e de seu mundo psicológico como uma conquista da sociedade humana, permite denunciar o trabalho de “ocultamento” dos aspectos sociais presentes nos discursos da Psicologia tradicional. A perspectiva crítica da Psicologia

(...) produzirá conhecimentos com outros pressupostos, abandonando a pretensa neutralidade do positivismo, a enganosa objetividade do cientista, a positividade dos fenômenos e o idealismo, colocando sua produção à materialidade do mundo e criando a possibilidade de uma ciência crítica à ideologia até então produzida e uma profissão posicionada a favor de melhores condições de vida, necessárias à saúde psicológica dos homens de nossa sociedade. (Bock, 2002, p. 35)

Nesse sentido, Aguiar, Bock e Ozella (2002) consideram que a visão preconceituosa da adolescência, presente na Psicologia, deveria ser revista, uma vez que a mesma apresenta, potencialmente, alguns riscos, a saber: rotular de patológico o adolescente não rebelde ou que não apresente as dificuldades contidas na síndrome normal da adolescência; e ao considerar “saudável” o “ser normal”, é possível que

problemas sérios que apareçam na adolescência não sejam reconhecidos como tais, podendo, assim, algumas alterações de comportamento surgidas nesta fase ser minimizadas e atribuídas a “bobagens da idade”.

Partindo-se deste referencial, entende-se, no presente estudo, que a análise da adolescência deve ser realizada como um processo cultural pautado na dinâmica histórica, política e cultural de cada sociedade. Pois, como chamam atenção Bock e Liebesny (2003, p.210),

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento. A adolescência não existiu sempre, pois se constituiu na história, a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. Assim, a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal dos seres humanos. É histórica.

A adolescência deixa de ser analisada como algo abstrato, algo natural em si e passa a ser vista como uma etapa que se desenvolve na sociedade, uma fase do desenvolvimento e uma etapa histórica da humanidade. Vale também salientar que essa concepção “despatologiza” o desenvolvimento humano na medida em que o torna histórico, pois a adolescência, na forma como se constitui, é entendida no seu movimento e em suas características, compreendidas no processo histórico de sua constituição. Assim, com essa perspectiva, deixa-se de ser moralista ou prescritiva de uma suposta normalidade, como acontece com a Psicologia do desenvolvimento de caráter naturalista.

Para efeito desta dissertação, foi utilizada como demarcador da adolescência a noção jurídica, ou seja, indivíduos entre 12 e 18 anos. Pois se necessitou de um demarcador

claro e genérico para se estabelecer quais indivíduos enquadravam-se nessa categoria. Mas, para efeito desta pesquisa, trabalhou-se com sujeitos de 14 a menos de 18 anos, conforme determinava a lei de aprendizagem<sup>3</sup>.

## ***2.2- Constituição da Subjetividade.***

No presente estudo, a questão da subjetividade foi verificada focalizando o sujeito vinculado aos processos sociais, históricos e culturais em que o mesmo está inserido. Buscaram-se, assim, na obra de alguns teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e no estruturalismo foucaultiano, contribuições importantes para o exame da constituição do sujeito e da subjetividade.

A Psicologia Sócio-Histórica propõe que se estude o desenvolvimento do homem e suas condições de vida como resultado de um processo social do sujeito, em que o plano intersubjetivo das relações é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais.

Foucault (1984) acrescenta que cada um de nós, enquanto sujeito, é o resultado de uma fabricação que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente: os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si.

Nesse sentido, Foucault coloca que são os dispositivos e suas técnicas de fabricação, de que a disciplinaridade é um forte exemplo, que instituem o que se chama

---

<sup>3</sup> Após a conclusão da pesquisa, uma Medida Provisória emitida pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, ampliou a faixa etária do “menor aprendiz” para até 24 anos. Como o presente estudo já estava bastante avançado, optou-se por manter a faixa etária do Programa Adolescente Aprendiz antes de tal Emenda Constitucional.

sujeito. Cada um de nós não faz o que quer, mas sim aquilo que pode, aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ocupa em determinada sociedade.

E os dispositivos são entendidos, segundo Foucault (1979), como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições filosóficas, filantrópicas e morais.

Seguindo esta linha de pensamento, Milanez (2004) considera que existem três balizas no processo de subjetivação: um ser-saber, determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciado num momento marcado; o ser-poder, determinado nas relações de força, variáveis de acordo com a época; e o ser-si, determinado pela subjetivação.

Esses três conceitos aplicados à investigação da formação profissional de adolescentes levam a pensá-la como uma atividade controlada que produz o que Foucault denomina saber assujeitado, constituindo-se como um espaço não só de controle, mas também de possibilidade de criação de novos sentidos.

De acordo com Mancebo (2002), a consolidação do capitalismo, configurado como um modo de produção, trouxe mudanças não só no âmbito econômico e material, mas, sobretudo, num ideário de liberdade e igualdade, produzindo, assim, conseqüências para a formação da subjetividade. Isto se deve ao fato de o mundo feudal, baseado na existência de uma hierarquia no universo, num mundo pensado como estático, ordenado e organizado pela vontade divina, onde cada um já nascia no lugar onde deveria ficar, ter sido posto em cheque pela revolução burguesa, que constituiu as idéias liberais para se opor a tal ordem.

O liberalismo, ideologia fundamental do capitalismo, rompeu com a estabilidade do mundo feudal, com suas hierarquias e suas certezas. Em tal perspectiva, tem-se como um

dos seus elementos centrais a valorização do indivíduo, entendido como um ser moral que tem direitos derivados de sua natureza humana. O indivíduo passou, assim, a ocupar o centro e a poder se movimentar.

Esse novo homem passou a ser visto como dotado de capacidades e possibilidades, características estas que fazem parte de sua natureza humana, e que lhe são inerentes. Cabe, assim, apenas a ele, a responsabilidade por seu desenvolvimento, por seu crescimento e saúde psicológica. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las.

Nesse sentido também advoga Gonçalves (2002) quando considera que o homem que surgiu com o advento do capitalismo é o indivíduo livre, sujeito de sua vida. O desenvolvimento das forças produtivas pôs em relevo o indivíduo como possuidor de livre arbítrio, capaz de decidir que lugar ocupar na sociedade. É uma concepção marcada pela individualidade, racionalidade e naturalidade.

De acordo com Bock (2002), tais idéias se justificaram pelo fato de o capitalismo necessitar pensar o mundo em movimento. Bem como pelo fato de que “(...) o capitalismo precisava do indivíduo, como ser produtor e consumidor”. (Bock, 2002, p.19). Como coloca a autora citada, foi nesse contexto que se assistiu ao desenvolvimento de uma noção de vida privada. Portanto, uma noção de eu e individualização nasceu e se desenvolveu com a história do capitalismo.

O capitalismo, de acordo com Mancebo (2002), alterou a sensibilidade das pessoas, modelando-as sob a lógica do capital, fincando o desejo da alteridade em função do consumo de produtos e da posse de objetos. O que acabou por resultar em relações coisificadas, modificando esteticamente a subjetividade, uma vez que criou padrões de belo, passando, também, a culpabilizar os sujeitos por sua exclusão e seu insucesso, “(...) escondendo-lhe as reais causas estruturais desse processo”. (Bonavides, 2005, p.88)

Gonçalves (2002) chama atenção para o fato de toda essa afirmação do homem como sujeito individual, que teve origem na afirmação burguesa do homem como produtor e consumidor individual no mercado, ter aberto espaço para uma nova experiência de individualidade, mais especificamente de uma subjetividade. O que a referida autora, recorrendo a Figueiredo (1997), considera como uma experiência de subjetividade privada, universal e aprofundada.

As idéias produzidas no início desse período representavam o princípio da compreensão do homem como sujeito e da realidade como objeto, sendo que, com o desenvolvimento do capitalismo, deu-se a consolidação de uma nova situação histórica, que tornou possível a identificação da unidade contraditória entre sujeito e objeto.

Neste sentido,

(...) a modernidade, como fruto de um período histórico dinâmico e produtivo, fundado em contradições, prenes de possibilidades de superação, não só põe de forma contraditória a questão da relação objetividade e subjetividade, mas, de modo igualmente contraditório, apresenta a possibilidade de sua superação, no mesmo século XIX, com o pensamento dialético. (Gonçalves, 2002, p.43).

Constitui-se, assim, como uma nova forma de conceber a realidade e seu movimento, bem como a forma em que o homem está inserido nessa realidade. Hegel e Marx, através do pensamento dialético, expressam a realidade de transformações constantes em todas as coisas a partir das contradições que encerram. “(...) o pensamento dialético representa a possibilidade de superar a separação dicotômica entre objetividade e subjetividade, a partir da categoria contradição”. (Gonçalves, 2002, p.44). Sendo que a objetividade e a subjetividade continuam a ser afirmadas em sua importância e

especificidades, mas como unidades de contrários que estão em constante movimento de transformação.

Isto acaba por implicar uma nova concepção de sujeito, o que se deu como uma alternativa à visão liberal, pois “o sujeito individual, racional e natural do liberalismo opõe-se ao sujeito social, ativo e histórico do materialismo histórico e dialético”. (Gonçalves, 2002; p.44)

Nesse sentido, configura-se a necessidade de pensarmos a constituição do sujeito como determinada historicamente por seu contexto e suas relações. E aqui se justifica a busca de se pensar a subjetividade numa perspectiva sócio-histórica, que concebe o sujeito situado e constituído num processo social, histórico e cultural.

A idéia de subjetividade, nessa perspectiva, foi desenvolvida a partir de uma vertente da Psicologia russa, principalmente através de Vigotsky e seus colaboradores. Tais teóricos, recorrendo ao pensamento e método dialético, propuseram essa nova alternativa para a Psicologia, a partir da crítica à separação entre objetividade e subjetividade. E, ao mesmo tempo, como uma forma de chamar atenção para a necessidade de se considerar a historicidade como elemento e característica fundamental de todas as coisas.

Embora o tema da subjetividade não tenha aparecido de forma clara nessas obras, tais teóricos foram fundamentais para a constituição de uma perspectiva mais crítica de Psicologia, a Psicologia Sócio-Histórica.

Esta corrente parte da consideração do caráter histórico do movimento social em que estão inseridos os indivíduos e do entendimento de que esse movimento é dialético, ou seja, tem por base a contradição, considerando-o como um processo contínuo em que há unidade e luta de contrários, transformação da quantidade em qualidade e superação.



Nesse sentido, Cassab (2001) considera que a subjetividade está referida a um campo cultural e simbólico, aos outros sujeitos. “(...) a subjetividade é sempre plural, é individual e coletiva, finalmente, é construída em uma relação com a objetividade”. (Cassab, 2001, p.32). O que não quer dizer que ela seja o reflexo de uma causalidade unívoca, mas que nela existe uma multiplicidade presente na cultura e também na dinâmica da própria subjetividade, com as peculiaridades das vivências históricas que cada sujeito carrega consigo.

Entendemos, assim, a subjetividade não apenas como a representação do mundo, tampouco como a sua reprodução na consciência dos sujeitos, pois a subjetividade pressupõe a atividade de sua produção, construída na relação entre sujeito e realidade, entre sujeito e outros sujeitos. Ou seja, procurou-se distanciar de uma visão reducionista de subjetividade, que focaliza apenas o próprio sujeito.

Desta forma, a história do cotidiano dos adolescentes trabalhadores aprendizes pode se mostrar na realização de um conjunto de regras e de normas que se apóiam em instituições trabalhistas, despiando corpos e condutas ao mostrar mudança nos hábitos e nos comportamentos, por meio dos quais esses indivíduos revestem sentidos e valores de seus deveres, prazeres, percepções, sensações e sonhos. Formam-se, assim, sujeitos disciplinados, adestrados para o mundo do trabalho, capazes de trabalhar, fazer julgamentos e exercer uma responsabilidade como sujeitos autônomos.

Portanto, nas experiências atuais desses sujeitos ou nessas instâncias sociais, é que há uma significação e atribuição de um sentido para o trabalho, através do processo de formação.

De acordo com Gonzáles Reys (2003), a categoria subjetividade reforça a manifestação da psicologia social em todas as esferas de vida social do homem, que estão comprometidas em suas dimensões de sentido e significado.

Constitui-se, assim, a noção de subjetividade essencial para se entender o sentido que os adolescentes atribuem à formação que recebem no Programa Adolescente Aprendiz, pois

Ao contrário de se confundir com o sujeito, com o pessoal, o conceito de subjetividade visa, exatamente, a embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, corpo-psiquismo, interior-exterior. É uma noção inseparável da noção de produção, cujas máquinas sociais de sua produção são muito variadas. Subjetividade, portanto, fabricada e modelada no registro social, matéria-prima para o desenvolvimento das forças produtivas. (Minayo e Barros, 2002).

A subjetividade passa a compor um quadro conceitual em que não são entendidos como centrados em agentes individuais, no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, mas como processos descentrados, que se referem à multiplicidade de agenciamentos de subjetivação.

Corroborando essa concepção, Gonzáles Reys (2003) chama atenção para o fato de o sujeito representar um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, ser constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, em que está sempre comprometido, direta ou indiretamente, com inúmeros sistemas de relação.

Nesse sentido, vale recorrer à citação de Silva (2002, p.176) quando coloca que

Há fartos dispositivos, especialmente institucionais (...) que se incumbem de banalizar a vida, reduzindo-a ao trabalho (...) Afirma-se, por todos os meios de expressão, que num mundo diversificado, de fronteiras abertas, complexo, interdependente, com acesso internacionalizado ao capital e aos fatores de produção, a educação se apresenta como maneira estratégica para o enfrentamento do mundo do trabalho cada vez mais competitivo. Maiores também são as exigências da disposição para o aprendizado contínuo, da mobilidade geográfica, da capacidade de adaptação a novos ambientes e novas situações.

Constrói-se, assim, uma subjetividade produto/produtora de um modelo de formação para o trabalho, nutrida por um individualismo cujo principio fundamental é o mesmo que rege todas as grandes empresas. A subjetividade emerge engendrada como “resíduo” no processo de produção do mundo, permeado por relações de poder e estratégias de disciplinamento.

Nesse sentido, Martinez (2001) chama a atenção para o fato de que o significado que o sujeito confere ao trabalho, as necessidades e motivos que se satisfazem na atividade de trabalho e nas relações que se estabelecem nesse contexto, bem como as contradições que vivencia, os desejos que tem, as reflexões que faz e como se relaciona com a situação, são partes dos elementos subjetivos que condicionam o impacto do trabalho na constituição da subjetividade.

A constituição desses sujeitos, via formação e trabalho, passa, dentre outros aspectos, pela administração de formas de disciplinamento. Daí por que se faz mister compreender esses processos de disciplinarização.

### *2.2.1- O processo de disciplinarização*

Para se entender o processo de disciplinarização, recorreu-se a Foucault (1997), que, em sua obra *Vigiar e Punir*, nos apresenta estudos sobre as prisões e demonstra como foram emergindo os conhecimentos que acabaram por possibilitar um acúmulo de saberes e práticas que viriam a constituir-se nas técnicas de disciplinamento.

Nesse sentido Foucault nos apresenta uma descrição das transformações ocorridas nas punições ao longo da história. Considera ele que o sofrimento físico e a dor no corpo eram elementos constitutivos da pena, sendo esta um grande espetáculo marcado por suplícios, funcionando como uma “presença encolerizada do rei” que se vingava dos infratores de suas leis. Uma “física do poder” fundamentada e configurada na “expressão corpórea do monarca” que se vingava nos corpos dos condenados por terem insurgido contra suas ordens.

Aos poucos essa punição vai modificando-se até tornar-se, a partir do século XIX, a parte mais velada do processo penal, em que os suplícios desaparecem, havendo, portanto, uma supressão do espetáculo e a anulação da dor.

O essencial da pena passa a ser a busca da correção, reeducação e cura. Há um deslocamento do objeto de ação punitiva, que nos permite visualizar uma mudança de objetivo das penas, pois não é mais ao corpo que se dirige a punição, como o próprio Foucault coloca, “não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições”. (Foucault, 1997, p. 18)

A punição não se destina mais apenas a sancionar a infração, mas, sobretudo, a controlar o indivíduo, neutralizar sua periculosidade e modificar sua disposição criminosa. Bem como servir para os outros se adequarem aos padrões de comportamento desejados pela sociedade.

Nesse sentido, o deslocamento da punição e a suavização ampliada do castigo possibilitaram a construção de todo um saber, técnicas e discursos científicos que se entrelaçavam com a prática do poder de punir e de controlar.

Passa, então, segundo Foucault (1997), o aparelho das penalidades corretivas a agir de maneira totalmente diversa, pois o ponto de aplicação da pena não é mais a representação, é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. Dessa forma, o corpo e a alma, como princípios do comportamento, passam a ser os elementos em que é proposta a intervenção punitiva e controladora.

Com essa reforma, as prisões passam a funcionar como um aparelho de saber, o que possibilitou a criação de uma pedagogia do trabalho, com a finalidade de ocupar constantemente o detento, custear suas despesas na prisão, mas também de assegurar sua re-inserção moral e material no mundo estrito da economia. Mas essa prática, como o próprio Foucault coloca, também possibilitava

(...) formar uma quantidade de novos operários, o que contribuía, pela concorrência, a diminuir a mão-de-obra, enfim permitir aos verdadeiros pobres ter os benefícios, sem divisão, da caridade necessária. Essa pedagogia tão útil reconstituirá no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-á por força num sistema de interesse em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá

claramente a máxima: quem viver tem que trabalhar.  
(Foucault, 1997; p. 100).

É essa pedagogia do trabalho, através do processo de formação em que o trabalho se apresenta como elemento de reeducação, que possibilita uma inserção em conformidade com as demandas sociais, formando um sujeito sujeitado aos ditames sociais do capital, no formato do trabalho nesse sistema.

O que se procura construir nessa técnica de correção, em que não se faz presente apenas o trabalho, mas também uma preocupação com horário, distribuição, movimentos obrigatórios, meditação solitária, silêncio, aplicação, bons hábitos, respeito, etc, é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, ou seja, formar indivíduos submissos.

A partir dessas técnicas de correção, constroem-se saberes que vão viabilizar técnicas de controle social. Para tal vão se construir, naturalmente, dispositivos de controle.

Uma das grandes contribuições de Foucault com seu estudo da metamorfose dos métodos punitivos, a partir dessa tecnologia política sobre o corpo, dá-se pelo fato de chamar nossa atenção para a necessidade de se recolocar os dispositivos de controle de nossa sociedade, em uma “economia política do corpo”, pois trata sempre do corpo e de suas forças, de sua utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão através do processo de disciplinamento.

De acordo com Foucault (1997), pode-se conseguir uma sujeição que pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, útil, sem necessariamente fazer-se uso de armas nem

do terror e continuar sendo da ordem física, ou seja, pode haver uma tecnologia política do corpo.

Para se exercer o controle social ou o disciplinamento, constituem-se micro poderes postos em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. Pois essa tecnologia política é difusa e impossível de ser localizada, quer num tipo de instituição, quer num aparelho do Estado, mas eles recorrem a elas, utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir.

É então, neste sentido, a grande contribuição desse teórico para a compreensão de como se dá o processo de disciplinamento, nos dias de hoje, através do trabalho. Constitui-se, assim, sua obra como de fundamental importância para a compreensão da subjetivação hoje dominante no mundo do trabalho, particularmente na análise do sentido atribuído pelos adolescentes inseridos no Programa Adolescente Aprendiz à formação profissional a que são submetidos. A obra de Foucault não trata apenas de um poder que se exerce sobre os que são punidos, mas, de maneira mais geral, trata dos “(...) que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”. (Foucault, 1997, p.28). Essas estratégias de controle social, de modelagem e treinamento não se limitam às prisões, uma vez que as práticas disciplinares não são exclusividades do âmbito carcerário.

É nesse sentido que Foucault (1982) introduz a categoria disciplina, considerando-a uma instância histórica das estratégias e mecanismos de constituição do sujeito, moldagem e ortopedização dos indivíduos no plano das relações sociais de poder. É através do

disciplinamento que se transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidade organizada. Portanto o disciplinamento torna-se um instrumento para se dominar e se pôr uma ordem. Ou seja, as técnicas disciplinares são os “(...) métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. (Foucault, 1997, p.118)

A arte do corpo humano não visa só ao aumento de suas habilidades, nem ao aprofundamento de sua sujeição, mas visa, sim, à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil. Nesse sentido, Foucault (1997) considera que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. Aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Ela dissocia o poder do corpo, faz dele, por um lado, uma “aptidão”, “capacidade” e, por outro, inverte a potência que poderia resultar disso, fazendo dela uma relação de sujeição estrita. Estabelece no corpo um elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada, produzindo, assim, sujeitos.

Foucault (1997) chama nossa atenção para o fato de que as disciplinas que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo. Pois a disciplina apareceu para atender a exigência de se construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que se compõe. Ela não é simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para se obter um aparelho eficiente, tornando-o útil.



Nesse sentido, o corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar, em que há uma redução funcional do corpo, mas também uma inserção desse corpo-segmento em todo um conjunto com o qual se articula.

O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de forma que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo. É nesse sentido que Foucault considera que não há nenhum momento da vida de que não se possam extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outro, quando considera que:

(...) nas grandes oficinas apela-se para as crianças e os velhos; pois eles têm certas capacidades elementares para as quais não é necessário utilizar operários que têm várias aptidões; além disso constituem mão-de-obra barata; enfim, se trabalham, não são dependentes de ninguém. (Foucault, 1997; p.139).

Essa combinação das forças exige um sistema preciso de comando, as ordens. Estas não têm que ser explicadas nem formuladas. É necessário e suficiente que provoquem o comportamento desejado. É nesse sentido que Foucault constata que “o treinamento dos escolares deve ser feito com poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre”. (Foucault, 1997; p.140). Um treinamento em função das normas.

Pode-se, portanto, dizer que a disciplina produz uma individualidade através desse caráter homogeneizador, pois, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, mas certamente adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e

melhor. Amarrando as forças para reduzi-las, procurando ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos do seu exercício (...) é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (Foucault, 1997, p.139)

O seu sucesso, de acordo com o citado autor, deve-se sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

O olhar hierárquico ou vigilância pode ser entendido como uma maquinaria de controle, produzida pelas instituições disciplinares, que funcionam como um microscópio do comportamento, um aparelho de observação, registro e treinamento.

É neste sentido que Foucault trata da funcionalidade da vigilância quando considera que

À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumenta o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem necessárias e mais difíceis. Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplicá-lo em todo o seu cumprimento. (Foucault, 1997; p.139).

Para Foucault, a vigilância aparece como um operador econômico decisivo, sendo, ao mesmo tempo, uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.

A sanção normalizadora funciona como uma espécie de pequeno mecanismo penal, pois “(...) as disciplinas estabelecem uma ‘infrapenalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapavam aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença”.

(Foucault, 1997, p.149)

É nesse sentido que o supracitado autor considera que, na oficina, na escola, no exército, funciona como normatizadora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediente), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Há um castigo disciplinar que tem a função de reduzir os desvios, essencialmente corretivo. No caso específico dos sujeitos em estudo, seria constituir um sujeito trabalhador, qualificado, mas muito mais adaptado às exigências e padrões do que se requer de um trabalhador, preferencialmente adaptado, no que se refere ao senso de responsabilidades, cumprimento de horário, vestuário adequado, formas de comunicação e paciência para com os clientes.

Já o exame vem a combinar as duas técnicas anteriores, ou seja, combina a hierarquia que vigia e as sanções que normalizam, pois o exame pode ser entendido como um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, algo que estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.

Como coloca Foucault:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como oposição de cada um à sua própria singularidade indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”. (Foucault, 1997; p.160).

Segundo Alberto (2003), a inserção de crianças e adolescentes das classes populares no trabalho é pensada como uma forma de disciplinamento por ser concebida como uma alternativa para as crianças pobres, como uma forma de prevenir a marginalidade e adestrá-las para o mundo do trabalho.

Essa mesma autora chama nossa atenção para o fato de o referencial de classe se configurar (ainda) de extrema importância para a compreensão da realidade social brasileira, que tem sua base econômica sedimentada historicamente no sistema de exploração, com a maioria da população excluída social, econômica e politicamente.

Alberto (2003) considera que classe social não pode ser entendida como o único eixo analítico que abarca toda a complexidade do social, nem pode ser entendida como um conceito estático, e, sim, em movimento. Fazendo referência a Miliband (1999), a referida autora pensa classe não como um conceito apenas restrito à posição dos sujeitos das relações de produção, mas, sim, considerando relações de poder, gênero e idade.

Portanto esse referencial de classe também nos deu subsídios para a compreensão da problemática visto que os adolescentes aprendizes, alvos deste estudo, são provenientes das classes populares, sendo conceituados pelo SENAC como carentes. Utilizou-se, assim, a categoria classes populares, por julgar que esta é apropriada por incorporar a multiplicidade e heterogeneidade da classe trabalhadora brasileira.

De acordo com Moisés (1982), classe popular pode ser entendida como um coletivo socialmente heterogêneo cuja unidade é alcançada, não no plano orgânico de seu papel em nível de sistema de produção, mas, diretamente no plano da política, e, que sua constituição só ocorre no campo de uma ampla aliança social e política.

Outra parte bastante elucidativa para se entender o processo de disciplinarização é a que trata do Panoptismo de Bentham, figura arquitetural, cujo principio pode ser entendido como uma “nova anatomia” política cujo objeto e fim são as relações de disciplina. Foucault (1997) chama atenção para o fato de o panóptico poder ser utilizado como máquina de fazer experiência, modificar comportamentos, treinar ou retreinar os indivíduos.

De acordo com Foucault,

O Panóptico é um zoológico real: o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo... ( *O Panoptismo* ) permite estabelecer diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que as proximidades dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos, perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a um evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular o salário em vista disso. (Foucault, 1997; p.168).

A extensão das instituições disciplinares, atestada pela física benthamiana do poder, segundo Foucault (1997), possibilitou uma inversão funcional das disciplinas, a ramificação e a estatização dos mecanismos disciplinares.

As ramificações dos mecanismos disciplinares deram-se porque enquanto por um lado, os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos, por outro, tenderam a se desinstitucionalizar, a sair das fortalezas fechadas onde funcionavam e a circular em estado livre, ou seja, as disciplinas maciças e compactas se decompueram em processos flexíveis de controle, sendo possível sua transferência e adaptação.

Já a estatização dos mecanismos da disciplina refere-se ao fato de a disciplina não poder se identificar com uma instituição nem com um aparelho, uma vez que ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumento e técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos, enfim, ela é uma tecnologia do poder. Pode, então, ficar a cargo de instituições especializadas, instâncias preexistentes que encontraram nela maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder, ou mesmo aparelhos estatais que têm por função principal fazer reinar a disciplina na sociedade, como é o caso das instituições de formação, principalmente profissional a quem o Estado aufere o poder de exercer o saber, e conseqüentemente, o poder de formar, de promover a subjetivação dos sujeitos (no caso deste estudo, dos sujeitos adolescentes).

Nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de “quarentena” social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do panoptismo, Foucault fala da formação de uma sociedade disciplinar, em que se assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder.

O trabalho aparece como um princípio de ordem e regularidade, pois, como o rigoroso poder carcerário, sujeita os corpos a movimentos regulares, excluindo a agitação e distração e impondo uma hierarquia e uma vigilância. A utilidade do trabalho

está na constituição de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção, porquanto o trabalho carcerário possibilita “fabricação de indivíduos-máquina, mas também de proletários”. (Foucault, 1997, p.204). Atualmente não se fabricam mais proletários, mas trabalhadores sem trabalho. Não é, portanto, por acaso que a sociedade, brasileira em especial, concebe o trabalho precoce como um antídoto à marginalidade – retira o trabalho na prisão ou pega-o para transferir para o trabalho de um modo geral, enquanto instrumento que evita o ócio e a marginalidade. Nesse sentido, considera-se que os programas de formação e qualificação dos adolescentes para o trabalho constituem-se como uma espécie de ramificações dos mecanismos disciplinares. Pois, como o próprio Foucault coloca, o poder normalizador apoiou, na sociedade moderna, a multiplicação das técnicas disciplinares, uma vez que seus mecanismos tenderam a se desinstitucionalizar, no sentido de sair das fortalezas fechadas, expandindo seus sistemas de inserção, distribuição, vigilância e observações.

E a partir destas técnicas disciplinares produzem-se sujeitos em um esquema que possibilita o acompanhamento dos seus passos, a ponto de eles próprios internalizarem a vigilância e se autoconterem. Essa “pedagogia ortopédica” possui manobras, através das quais manipulam-se condutas e institucionalizam-se hábitos. E através de sua ritualização torna-se possível objetivar os indivíduos transformando-os em suas subjetividades. Homoginizam condutas e padronizam comportamentos, fazendo de cada indivíduo o espelho e medida do outro.

### ***2.3- Trabalho***

Marx (1987), no primeiro volume de *O Capital*, caracteriza o trabalho como uma atividade que altera o estado natural dos materiais da natureza para sua melhor utilidade. O trabalho é considerado como ação da espécie humana sobre a natureza de forma a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades, sendo que, ao agir sobre o mundo externo e transformá-lo, ele ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Nesse processo, o homem estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros homens. Por isso o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas, sendo justamente essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade.

Gonçalves (2002) chama atenção para o fato de que essa experiência humana, entendida como toda atividade realizada socialmente pelo homem, de forma a atender suas necessidades, ao modificar sua natureza, produz sua própria existência. As experiências concretas, de atividade dos homens, implicam necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real.

Nesse sentido, a Psicologia Sócio-Histórica parte das categorias *linguagem, trabalho e relações sociais* para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem. O que se dá por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção da sua existência.

Uma das idéias centrais e mais difundidas de Vygotsky (1984) é a idéia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Sendo ela que



fornece os conceitos e as formas de organização do real que constitui a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Arendt (2003) propôs uma distinção em que os termos *labor*, *trabalho* e *ação* fossem entendidos como diferentes formas de atividades fundamentais do ser humano, sendo aquele vinculado às necessidades biológicas, o intermediário ao artificialismo da vida moderna e esta às relações entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria.

A autora entende por *labor* todo tipo de atividade voltada às necessidades naturais do homem, aquelas realizadas no convívio familiar, destinadas a saciar a fome, a sede, enfim, toda a sorte de exigências da condição animal do ser humano. Uma das principais características do labor é que este se produz em um ciclo ininterrupto, na medida de suas necessidades, pois a destinação do labor encontra-se na incorporação do fruto da atividade ao próprio corpo do homem. Os ferramentais utilizados constituem-se de extensões do próprio corpo, como o arado, a enxada etc, e da mesma forma apenas circundam o valor central da relação, que é o próprio homem. O animal, na natureza, em razão das imposições desta, não é totalmente livre, assim também não o é o animal *laborans* no dizer arendtiano.

O conceito de ação vincula-se estreitamente à *polis* grega, onde os homens deixavam o domínio de suas necessidades naturais e podiam agir de forma livre, no meio de pares em igual situação. Na *polis* não havia a hierarquia tradicional da *oikia*, comandada pelo *pater familias*, nem as privações impostas pelas necessidades naturais características do labor. O agir, neste momento, tem uma concepção muito distinta de labor na medida em que a ação liberta permite ao homem seu autogoverno no meio de tantos outros homens livres das necessidades imanentes dos animais. Esta é a esfera política, que objetiva o

governo comum de liberdades. Enquanto o *labor* se caracteriza por sua não-interrupção e pela limitação de alcance aos anseios fisiológicos, a ação, ao contrário, é ilimitada e espontânea; mais do que isso, ela não tem destinação certa, é imprevisível, pois sua fonte política presume a participação do *politikon zoon*, ou seja, um animal integrado à sua sociedade e que tem a capacidade de ação e do discurso. A liberdade da ação não permite uma determinação lógica de seus rumos.

É da ação que surgem a *ars* e a *téchne*, ou seja, os aspectos estéticos e técnicos dos anseios do homem que vive em uma teia de ações. Também daí nascem as primeiras limitações da ação, limitações não-restritivas, mas sim delimitadoras, demarcadoras de fronteiras. Aparecem as normas jurídicas, as noções de estado, dentre outras.

É importante notar que ação não se confunde com o discurso, com a cognição, com o raciocínio lógico e, nem mesmo, com o pensamento. Ação é mais próxima do que chamamos de atividade política pura, aquela que não objetiva ganhos para este ou aquele grupo (este comportamento é característico do trabalho político, e não da ação política, esta marcada pelo seu isolamento dos aspectos instrumentais).

Diferentemente do labor e da ação, o trabalho humano tem por traço distintivo a relação meio-fim. Se o labor visa às necessidades fisiológicas do homem e a ação aos anseios políticos, o trabalho não visa objetivamente a nada no próprio ser humano, a não ser produzir um meio para se atingir outros fins, ou mesmo novos meios. O resultado do trabalho é passível de determinação objetiva: o produto ou bem de uso ou consumo.

Além disso, o produtor se distingue do resultado de seu trabalho. Se, na ação e no labor, seus produtos se incorporam à sociedade e ao homem, respectivamente, no trabalho, o produto se destaca do produtor e, como principal característica, passa a incorporar o

mundo, dividindo-o com o próprio homem. O trabalho é, pois, naturalmente violento na medida em que traz ao mundo do homem algo que a ele não pertencia, deturpando e violentando também a natureza original. O labor e a ação não alteram a natureza senão na medida das necessidades fisiológicas e políticas do ser humano; o trabalho não. No dizer de Hannah Arendt, enquanto o *homo laborans* é amo e senhor de todas as criaturas vivas, permanece, no entanto, como escravo da natureza; já o *homo faber*, aquele que trabalha, é amo e senhor de toda a Terra.

Numa análise acerca do surgimento da categoria trabalho, Silva-Filho (1993) considera que o trabalho nasce juntamente com a disciplina. O referido autor faz uma análise histórica, partindo do início do cristianismo, para explicitar tal relação.

O início do cristianismo é o momento em que um trabalho regulado por um tempo e tomado como uma quantidade abstrata começa a se formar, possibilitando o aparecimento do trabalhador como alguém que dispense energia de modo controlado e disciplinado. (Silva-Filho, 1993, p.7)

O autor considera que, com a derrocada do Império Romano do Ocidente, no século IV, surge uma série de práticas disciplinares encaradas nas regras do monastério com o objetivo de que, uma vez eliminados os prazeres da carne, o verdadeiro espírito emergisse. É o trabalho concebido como dispêndio de energia, como forma de ocupar o corpo até a exaustão, eliminando nele qualquer indício de desejo e de sua força. O trabalho passa a receber o estatuto de um bem moral, uma vez que abre a possibilidade de um domínio completo do espírito sobre a carne. É a concepção de que o “trabalho enobrece o homem”.

É essa concepção que faz com que a tarefa monástica seja a de reabilitar espiritualmente os homens da cidade. E nessa busca, como chama atenção

Silva-Filho (1993), rompe-se o ideal ascético que caracterizava a vida entre as paredes dos mosteiros nessa universalização. Embora seja parte do desígnio divino, o trabalho passa a não se encontrar mais a serviço da purgação de uma culpa, pois ele privilegia agora a função de produção. O crescimento urbano se sobrepõe à mortificação da carne.

O cristianismo, ao considerar o trabalho, a mecanização e a disciplina como instrumento de glorificação divina, conduziu a vida medieval a um período de enorme prosperidade. Surge, então, uma nova classe: a burguesia. A fé, então, passa a ser substituída pelo crédito e os sistemas de proteção pela livre circulação de dinheiro. Pois a fé e o dogma punham obstáculos no caminho de desenvolvimento.

No século XIV, a interpretação cristã do mundo é destruída, o sentido e medida de todas as coisas não é mais Deus, e, sim, o próprio homem. O trabalho não visa mais à atividade extra-humana, não possuindo, então, nenhum propósito de culto ou salvação. O trabalho passa a ter no homem seu próprio fundamento, embora tal fundamento permaneça moral.

De acordo com Silva-Filho (1993), tão logo a ordem social medieval foi rompida, as instituições religiosas que buscavam promover as práticas disciplinares foram herdadas pelo mundo burguês, guardando algumas de suas características. Nesse sentido considera o autor que

(...) a disciplina torna-se instrumento do poder laico, distribuindo-se dispersamente pelas mãos de um conjunto multifacetado de técnicos surgidos no século XIX – os assistentes sociais, os psicólogos, os pedagogos, etc. São eles os herdeiros da tarefa de assistência e reabilitação, não mais do espírito, mas do corpo, da razão, da saúde e do trabalho. (Silva-Filho, 1993; p.9).

Portanto, o trabalho que tinha uma característica de ascese humana, com o advento da burguesia, torna-se elemento de disciplina e controle.

Tal relação fica bastante clara também quando se analisa a obra de Max Weber (1997), pois este, em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, aborda as origens do capitalismo burguês com sua organização do trabalho, constituindo-se assim, em outro elemento importante para a compreensão da problemática em questão.

Nessa tentativa de compreender as origens do capitalismo, Weber trabalha a relação entre a filiação religiosa e a estratificação social, em que tal filiação aparece mais como uma consequência da condição econômica. Constata ele que os protestantes ocupam mais cargos de proprietário e gerente, o que coloca como sendo, apenas em parte, o simples resultado da riqueza material herdada por eles. Há pois outros fatores como o diferente tipo de ensino superior, as peculiaridades mentais e espirituais adquiridas do meio, tipo de educação do lar e da família.

O referido autor afirma que os líderes do mundo dos negócios e proprietários do capital, assim como dos níveis mais altos da mão-de-obra qualificada, são "preponderantemente protestantes", daí inferindo que é no "caráter intrínseco permanente de suas crenças religiosas" que deve ser buscada a explicação para sua maior "tendência específica para o racionalismo econômico". (Weber, 1989, p. 23)

Para ser possível a implementação de um espírito capitalista que veio desenvolver esse racionalismo econômico, Weber considera que foi preciso lutar contra o "tradicionalismo", ou seja, contra o não desejo de ganhar dinheiro cada vez mais e de viver como se estava acostumado, ganhando-se apenas o necessário para tal.

Com esta finalidade, implantou-se o pagamento por tarefa, pelo desempenho, forçando o trabalhador a trabalhar mais para ganhar a mesma soma de outrora. Esse método demonstrou alguns pontos de ineficiência, quando tratava de trabalho especializado ou com maquinaria de altos custos e quando o trabalho requeria uma grande quantidade de atenção. Nestes casos, implementou-se a idéia de que o trabalho deveria ser executado como um fim em si mesmo, por “vocação”, o que só poderia ser produto de um longo e árduo processo de educação.

Nesse sentido, através do conceito de vocação, passou-se a atribuir um significado religioso ao trabalho, segundo o qual a única maneira de viver, aceitável para Deus, era cumprindo as tarefas impostas aos indivíduos pela posição destes no mundo.

Portanto, o efeito da Reforma Protestante foi o de aumentar a ênfase moral para o trabalho, o que fica bastante evidente quando Weber trata da vocação como uma qualificação moral que agrada a Deus, considerando que

(...) nesse processo de vocação que se manifestou o dogma central de todos os ramos do Protestantismo. (...) segundo a qual a única maneira de viver aceitável para Deus não estava na superação da moralidade secular pela ascese monástica, mas sim no cumprimento das tarefas do século, imposta ao indivíduo pela sua posição no mundo. (Weber, 1997, p.53)

A Reforma, aumentando a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho, fez com que o trabalho dos indivíduos fosse interpretado cada vez mais como um dom especial de Deus e a posição desses indivíduos na sociedade também como uma vontade divina, pois a vocação, para Lutero, era algo aceito como uma ordem divina, a que cada um devia adaptar-se.

Devia, assim, o homem “trabalhar o dia todo em favor do que lhe foi destinado” (Weber, 1997, p.112), pois não é o ócio nem o prazer que servem para aumentar a glória de Deus.

Diante dessa nova conjuntura, cria-se a concepção de que toda hora perdida no trabalho redundava numa perda de trabalho para glorificação de Deus, bem como a concepção do trabalho como um preventivo contra as tentações.

Considera-se, pois, a perda de tempo como o primeiro e o principal de todos os pecados, seja através de conversas ociosas, luxo e mesmo do sono além do necessário para a saúde, o que é absolutamente indispensável do ponto de vista moral. Deve, assim, o trabalho constituir-se como a própria finalidade da vida.

O trabalho passa a ser visto como “o mais alto instrumento de ascese, e o mais seguro meio de redenção da fé e do homem”. (Weber, 1997, p.23)

Weber coloca isto como tendo sido a mais poderosa alavanca da expressão da concepção de vida no estilo do espírito do capitalismo, pois, para todas as religiões, o trabalho, mesmo por baixos salários, é algo sumamente agradável a Deus, além do fato de essa concepção de vocação legalizar também a exploração, uma vez que considera a atividade dos grandes empresários também uma vocação.

Nesse sentido, o caminho percorrido para que o trabalho fosse conduzido à condição de atividade “nobre” envolveu uma dinâmica complexa, tendo a Revolução Industrial e a ascensão da burguesia, como classe dirigente que trabalha, afetado a organização, o valor e as formas de trabalho. O que exigiu novos comportamentos, novos padrões de sociabilidade, enfim, uma nova moralidade precisava ser erigida visando reacomodar a terra revolvida e dar ao trabalho e ao trabalhador um significado positivo.

O trabalho passa, assim, a significar, para os trabalhadores, inclusão, auto-conservação, perspectiva de satisfação das necessidades, implicando, do lado subjetivo, o enraizamento do trabalhador na ética do trabalho e seu “casamento” com os pressupostos do capital.

Desta forma, o preceito comportamental e de atitude perante o trabalho tornou possível uma ressignificação do trabalho e do trabalhador nas sociedades capitalistas avançadas. Nesse contexto, o trabalho passa a ser proclamado como virtude, sentido da vida, e como uma possibilidade de enriquecimento futuro.

São dimensões até certo ponto contestadas por Marx (1987) que, embora reconheça no trabalho seu caráter socializador, compreende que as condições em que se dá o trabalho exploram o trabalhador e expropria-o naquilo que tem de humano. Esse teórico mostra a condição degradante do homem em relação ao trabalho alienado, em que o trabalhador afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis, pois a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção. E o resultado forçoso dessa competição é o acúmulo de capital em poucas mãos, havendo, assim, uma restauração do monopólio da forma mais terrível.

Marx chega à conclusão de que, se o produto do trabalho é alienado do trabalhador, por ser algo exterior a ele, a ponto de não lhe pertencer, deve ser então propriedade de outro, e como este outro não é nem os deuses, muito menos a natureza, como pensavam os antigos, então logicamente deve ser outro homem, que não é, evidentemente, o que produz. Com isto estão fundadas as bases para a exploração do homem por outro homem, que tomou deste primeiro aquilo que deveria lhe pertencer. O excedente do trabalho alienado termina por dar início ao acúmulo de riqueza e, conseqüentemente, ao surgimento da propriedade privada.



Apesar de alguns autores (Gorz, 1982) questionarem o fim do trabalho como categoria central de análise, esta atividade continua sendo o meio de garantia de sobrevivência e sustentabilidade de parcela significativa dos seres humanos (Antunes, 2000; Castel, 1995), inclusive com a acentuação da inserção precoce no trabalho de crianças e adolescentes.

A categoria *trabalho* foi operacionalizada, para efeito desta dissertação, através da categoria *atividade de trabalho*. Esta se presta melhor pelo caráter de abrangência, uma vez que a atividade é uma categoria bem mais inclusiva que trabalho. Além disso, a atividade se processa nas mais variadas manifestações da existência humana.

Atividade de trabalho é, segundo Guérin (1991), “o elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. Ela é uma resposta às exigências determinadas externamente ao trabalhador e que simultaneamente ela é susceptível de transformar”. (p.30)

Nesse sentido, o trabalho transforma-se e chega à atualidade com configurações que ressignificam o trabalhador, mas que dão continuidade, dentre outros aspectos, ao seu caráter formador e disciplinarizador.

#### ***2.4- Configuração Atual do Mundo do Trabalho***

Estudos mais recentes tratam da configuração que o trabalho assumiu no mundo capitalista, enfocando mais a percepção dos jovens de classes populares acerca do trabalho. Nessa concepção, o trabalho passou a ser visto “como uma forma de autorregulação,

estratégia de conservação da própria vida e tentativa de autoprotoger-se frente aos riscos, a partir de sua diferenciação do ‘vagabundo’, através da adesão à identidade de trabalhador”.

(Cassab, 2001, p.58)

Há, por parte dos adolescentes das classes populares, uma busca de serem credenciados como confiáveis e capazes de serem respeitados, o que também está relacionado com a atual configuração do mundo do trabalho, que demanda trabalhadores super-qualificados. E é nessas formas de sentir e elaborar as experiências da vida que emerge a subjetividade.

Atualmente, vivemos um momento marcado por um rápido avanço no conhecimento e por profundas mudanças tecnológicas no processo produtivo, o que, por um lado, aumenta a possibilidade de se produzir e acumular riquezas – por parte de uma pequena parcela da população, mas, por outro, leva à incerteza acerca da própria sobrevivência humana, como consequência da má distribuição de renda – por parte da outra grande parcela da população.

Tratando do mundo do trabalho, Antunes (2001) chama a atenção para o fato de o capitalismo contemporâneo vir assumindo uma nova configuração nas últimas décadas, o que acentuou sua lógica destrutiva. Tal fato se dá num contexto de crise estrutural do capital, em que há uma (des)regulação neoliberal, sob uma lógica privatizante e anti-social, e uma tendência de substituição do padrão produtivo taylorista e fordista por formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, que têm como exemplo a acumulação flexível e o modelo japonês.

Atualmente, grande parte dos processos econômicos tem se deslocado para a arena internacional, no quadro da chamada globalização. Tal modelo de gestão econômica, através da integração de mercados e liberação do comércio internacional, vem, de acordo

com Antunes (2001), determinando profundas mudanças na vida das populações, principalmente sobre o mundo do trabalho, com reflexos no próprio trabalho, nos níveis de emprego, no meio ambiente, nos níveis de saúde da população e dos trabalhadores em particular.

Essa lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias tem duas manifestações graves: a precarização ou destruição da força humana que trabalha e a degradação crescente na relação metabólica homem e natureza, ou seja, destrói-se a força humana, destroçam-se os direitos sociais e torna-se predatória a relação homem-natureza.

Segundo Antunes (2001), essa aguda destrutividade é a expressão mais profunda de uma crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea, uma vez que:

(...) brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo o que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.  
(Antunes, 2001; p.38)

A atual configuração do trabalho, que segue uma lógica onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital, dá-se diante de uma situação fortemente crítica do mundo do trabalho, “(...) talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário”. (Antunes, 2001, p. 39)

De acordo com o supracitado autor, os elementos constitutivos dessa crise são de ordens diferenciadas e acabaram por acarretar conseqüências muito fortes no interior do movimento operário e, em particular, no movimento sindical.

Um dos elementos apontados por Antunes (2001) como essencial para compreendermos essa crise que se abateu no movimento operário e sindical é o fato de se estar vivenciando um quadro de crise estrutural do capital, que se deu especialmente a partir dos anos 70, cuja intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver práticas materiais destrutivas, possibilitando a visualização do espectro da destruição global, em vez de aceitar as necessárias restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas.

Um segundo elemento apontado para o entendimento do refluxo do movimento operário decorre do desmoronamento do Leste Europeu, propagando-se, no interior do mundo do trabalho, a falsa idéia do “fim do socialismo”, o que possibilitou que os países capitalistas centrais rebaixassem brutalmente os direitos e as conquistas dos trabalhadores, dada a “inexistência”, segundo a lógica do capital, do perigo socialista hoje.

O terceiro elemento apontado por Antunes (2001), relacionado com o segundo, refere-se ao desmoronamento da esquerda tradicional, haja vista o fato de ter ocorrido um acentuado processo político-ideológico de social-democratização das esquerdas e a sua conseqüente atuação subordinada à ordem do capital.

Antunes (2001) trata ainda de um quarto elemento, pois, com a enorme expansão do neoliberalismo e a conseqüente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de forma muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado e políticas fiscais e monetárias sintonizadas com o FMI.

Nesse sentido e como respostas do capital à crise estrutural dos anos 70, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, com o avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e do modelo toyotista, o que teve conseqüências enormes para o mundo do trabalho, a saber: crescente redução do proletariado fabril estável; enorme incremento do novo proletariado, do subproletariado fabril e trabalho precarizado; aumento significativo do trabalho feminino; exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho dos países centrais; e uma inclusão precoce e criminosa de crianças nesse mercado. Isto porque, da mesma forma que há um aumento substancial da produtividade, as transformações tecnológicas e organizacionais aceleram a crescente dispensa de mão-de-obra. Dessa forma, o sistema cria não somente marginalização, mas, propriamente exclusão social.

Portanto, como considera Antunes (2001), a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Isto se deu pela diminuição do emprego estável e aumento dos trabalhos precários e fragmentários, bem como pelo aumento do contingente excedente de mão-de-obra e parasitismo social, conseqüente do desemprego estrutural.

Em tal contexto, as empresas, guiando-se pela necessidade de sobreviver a um aumento de competitividade de uma economia globalizada, recorrem, então, à inovação tecnológica e a novas formas de organização de produção. O que acaba por exigir outras qualificações dos trabalhadores.

Na Paraíba, embora o parque industrial seja pequeno, os empresários do setor também incorporam as tendências internacionais de mudanças. Buonfiglio *e col.* (1994) afirmam que, na Paraíba, o recurso às novas tecnologias microeletrônicas procurava introduzir nas empresas aqui sediadas os conceitos que estão na base da atual reestruturação

produtiva, que visam a uma produção mais enxuta, mais automatizada e, ao mesmo tempo, mais flexível, com maior controle sobre o processo.

Deste modo, constata-se que, na Paraíba, também se sentem os efeitos da reestruturação produtiva, o que toma dimensões mais drásticas quando somada à crise canavieira e às estiagens prolongadas, que atingiram “(...) a produção e o emprego agrícola nas regiões do sertão e do Agreste – Brejo paraibano”. (Moreira & Targino, 1997).

É uma conjuntura, como assinala Frigotto (2001), em que se ouve o tempo todo falar de reestruturação produtiva, economia competitiva e de globalização, assim como se ouve falar que a escola necessita ajustar-se a essa nova realidade. E acrescenta que

Já não se fala, no plano oficial de educação integral, unitária ou de educação para a cidadania (...) O linguajar dominante é outro e o grande intelectual não é Gramsci ou Paulo Freire. É o Banco Mundial. A educação propalada é para a produtividade. (Frigotto, 2001, p.21)

A formação profissional não foge a essa realidade, que é regulada por essa lógica produtiva e organizacional, de valorização e normatização do trabalho, uma vez que tem no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático.

### ***2.5- Formação Profissional***

Diante desta problemática, Franco (1998) chama a atenção para o fato da formação profissional poder ser vista como uma resposta estratégica, porém polêmica, aos problemas postos pela globalização, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e

competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural.

Nesse sentido, considera que

Do ponto de vista dos empresários, a formação profissional tem um endereço claro, aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerar riqueza. Há ainda uma questão de poder, da visão de quem vê e não é visto, de quem decide quais devem ser as mudanças, em que tempo e espaço, com que objetivo, com que meios, em que condições, com que trabalhadores. (Franco, 1998; p. 102).

Esse mesmo autor coloca que, quanto aos trabalhadores e às suas necessidades de sobrevivência, parece haver menor clareza quanto às opções concretas de formação profissional para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para valorização da sua força de trabalho.

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção, em que a integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade.

Neste sentido, a formação profissional aparece como um processo, ou uma relação social, onde estão presentes as relações técnicas e sociais, os mecanismos de regulação produtiva e organizacional, de valorização e normatização do trabalho, uma vez que, “todo sistema de formação brasileiro foi criado sob a gestão de empresários com o patrocínio do Estado, sem a participação ativa dos trabalhadores”. (Franco, 1998, p. 122)

Frigotto (2001) chama a atenção para o fato de essas propostas de educação básica, formação técnico-profissional e os programas de qualificação e requalificação profissional

serem orientadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial), bem como por institutos que formulam as políticas educacionais empresariais, que têm um peso unilateral de inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva e, sobretudo, por constituírem-se como tábua de salvação para os que correm riscos de desemprego ou para os desempregados, ou seja, “alívio da pobreza”.

O mesmo autor coloca que os processos educativos que interessam aos trabalhadores não podem ter no mercado e no capital seu horizonte conceptual e prático. Pois fica claro que a formação profissional do trabalhador se mostra ideologicamente configurada em programas de capacitação técnica, em que fica atropelada pelas condições econômicas e políticas das organizações. Não são, assim, pensadas e desejadas pelos trabalhadores, o que faz com que, no caso específico dos adolescentes, não se trabalhe numa perspectiva do protagonismo juvenil.

O que já havia sido posto por Chanlat (citado por Cruz, 1999) quando este faz referência ao fato de homens e mulheres, que povoam as organizações num mundo dominado essencialmente pelo economicismo e determinismo tecnológico, serem considerados, na maioria das vezes, apenas quantidades materiais cujo rendimento deve ser satisfatório do mesmo modo que as ferramentas, os equipamentos e a matéria-prima.

No caso mais específico de educação profissional de adolescentes, há um problema de maior amplitude, que se configura pelo fato de, por um lado, tais programas terem o mercado como prioridade, e, por outro, o fato de a grande maioria dos adolescentes das classes populares não possuírem os pré-requisitos mínimos (educação formal, conhecimentos de informática, etc.) que os tornem assimiláveis pelo mercado via formação profissional.

De modo que o formato das políticas para essa população dá-se diante da indefinição de um lugar para esses adolescentes, haja vista os empecilhos para se viabilizar



uma moldagem destes adolescentes de forma a atender a demanda do mercado, o que faz com que a inserção desta população fique comprometida e que o processo de educação profissional acabe assumindo mais um papel de controle social da pobreza.

Aqui cabe questionar-se a que interesses vêm atendendo o Programa Adolescente Aprendiz, enquanto uma das modalidades de educação profissional do governo Lula. Programa este que tem como objetivo “proporcionar qualificação técnico-profissional ao adolescente na idade de 14 a 17 anos”. (SENAC, 2004, p.15)

Orís Oliveira (1994), recorrendo ao glossário da UNESCO, trata do termo técnico e profissional como sendo utilizado, em sentido lato, para designar o processo educativo quando este implica, além de uma formação geral, estudos de caráter técnico e a aquisição de conhecimentos e aptidões práticas relativas ao exercício de certas profissões em diversos setores da vida econômica e social.

Assim o ensino técnico e profissional distingue-se da formação profissional, uma vez que esta visa essencialmente à aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários à ocupação de um determinado emprego ou de um grupo de empregos determinados.

Ou seja,

A distinção apontada pelo Glossário da UNESCO entre “ensino técnico-profissional” e a “formação profissional” é relevante, porque ambas qualificam a pessoa para exercício de uma profissão, mas o “ensino técnico-profissional” se preocupa em formar concomitantemente o cidadão e o profissional, ao passo que a “formação profissional” visa, apenas, ou sobretudo, adestrar alguém para ocupar uma posição no processo de produção. (Oliveira, 1994, p.87)

Portanto são filosofias distintas. Cabe questionar se o Programa Adolescente Aprendiz do Governo Lula realmente se enquadra nessa filosofia da formação técnico-

profissional, ou se está mais para a filosofia da formação profissional. De acordo com o Centro Internacional de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional – CINTERFOR (1998), a discussão sobre formação e qualificação profissional só veio a se iniciar no Brasil, de maneira mais consistente, nos anos cinqüenta.

De acordo com tal documento, a educação pública não tinha capacidade de resposta, com a rapidez requerida, às necessidades do mercado de trabalho emergente e específica de cada setor industrial. Nesse contexto, o governo promoveu a expansão das entidades setoriais: o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que viriam a compor o Sistema S – órgãos a que compete a educação profissional no contexto da aprendizagem. Tais entidades tinham como função proporcionar capacitação à força de trabalho, na quantidade requerida.

É dessa época a segmentação da educação brasileira em duas partes: uma educação formal, que possibilita acesso a um conjunto básico de conhecimentos, cada vez mais amplo à medida que se avança nos estudos; e uma educação para o trabalho, pelo qual alunos recebem um conjunto de informações relevantes para o domínio do um ofício, sem uma educação aprofundada que possibilite condições de estes alunos prosseguirem seus estudos ou qualificarem-se em outros domínios.

Passou-se, assim, a proporcionar uma formação geral ou intelectual para as classes dominantes e apenas um ensino primário e profissional para as classes populares, seguindo a lógica de formar os filhos das classes dominantes para continuarem dominando e os filhos das classes populares para continuarem se deixando dominar.

Isto já ficara evidente na Constituição de 1937 que destinou a formação profissional para “as classes menos favorecidas” (art. 129), respaldando a dualidade intrínseca à

formação social brasileira, ou seja, trabalho manual para uns e trabalho intelectual para outros.

Na compreensão da articulação entre criança, trabalho e controle social, como chamam atenção Campos e Alverga (2001), deve-se ter claro o caráter de classe do trabalho e a certeza de que aos interesses dos capitalistas opõem-se os dos trabalhadores. Tais autores consideram que, na medida em que se opera, no seio da sociedade, uma divisão entre trabalho manual e intelectual, de modo que às classes diferentes destinam-se, também, tipos diferentes de educação e de trabalho, parece certo que uma das condições para a reprodução do capital radica, justamente, no exercício do controle sobre os futuros trabalhadores manuais – os menores, os filhos da pobreza.

Diante desse tratamento diferenciado, outro agravante se faz presente, pois, como coloca Franco (1998), no contexto brasileiro, em que a educação básica tem se deteriorado nas últimas décadas, por tradição, a formação técnico-profissional tem sido decidida no campo técnico-empresarial, o mercado.

Portanto perde-se, gradativamente, o caráter educacional da formação, uma vez que esta passa a voltar-se às necessidades do mercado. Bastante sintomático disto foi o fato de a educação profissional, historicamente responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ter sido redimensionada, passando a ser administrada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A partir de 1995, a qualificação e requalificação profissional dos adolescentes e jovens passaram a integrar o sistema público de emprego, orientado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR e aplicado pelas Secretarias Estaduais do Trabalho, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

Neste sentido, vem-se operando uma mudança profunda nos processos de formação técnico-profissional. Como chama atenção Frigotto (2001), é nesse contexto que surge a economia da educação como campo disciplinar específico, cujo eixo central associa educação com desenvolvimento econômico, com o emprego e a ascensão social. Sendo que,

Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana e, blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a conseqüente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desintegra-se a promessa integradora. (Frigotto, 2001; p. 28).

Conseqüentemente, a função econômica atribuída à escola e às propostas de educação profissional passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego. Desta forma, dá-se excessiva ênfase à problemática do assistencialismo e da transferência de renda, como forma de conter “as classes perigosas”, e insuficiente atenção ao problema de geração de emprego e renda.

Como chamou atenção Dedecca (2004), em sua participação no I Congresso Nacional do Sistema Público de Emprego, os instrumentos utilizados pelo Sistema Público de Emprego no Brasil vêm servindo apenas para amenizar o impacto social de uma trajetória marcada pela ausência de crescimento e por uma desarticulação e desestruturação do mercado de trabalho nacional, ou seja, aparece muito mais como um “bombeiro” – que busca apagar ou ao menos atenuar as chamas de um incêndio - do que como instrumento do processo de estruturação do mercado de trabalho.

Um pouco neste sentido deu-se também a fala de Freyssinet (2004) quando considerou que, às vezes, a formação profissional é utilizada como uma maneira de camuflar o desemprego. De modo que os desempregados são enviados para centros de

treinamento sem haver uma preocupação com a qualidade deste treinamento, nem de sua adaptação à situação do mercado de trabalho. Portanto, não havendo uma melhoria do mercado, existe simplesmente uma atenuação dos sofrimentos sociais das pessoas através da distribuição de renda.

A problemática da formação profissional permanece na ordem do dia e traduz as diferentes visões e estratégias de instrumentalização do saber do trabalho e suas repercussões sobre a qualidade das relações das pessoas.

Neste sentido, vale a pena recorrer-se à citação de Frigotto quando este considera que

(...) é crucial mostrar que as propostas dominantes de políticas educacionais e de formação técnico-profissional de qualificação, requalificação e reconversão centrada nas perspectivas de habilidades básicas e das competências para a empregabilidade ignoram ou desprezam as relações de poder profundamente assimétricas, os limites do desenvolvimento industrial capitalista (...). Ou seja, propostas educacionais, tais como estão afirmadas hoje no Brasil, desvinculada de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento, geração de emprego e renda e de uma alternativa de relações sociais de novo tipo, reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico. (Frigotto, 2001; p. 29).

Como questiona o autor supracitado, não seria interessante pensar-se a educação e formação profissional dos adolescentes desatreladas de objetivos interesseiros, estreitos e imediatistas, conseqüentes do mundo capitalista, que atendem aos modelos pedagógicos das competências, habilidades e valores subordinados ao capital? Dever-se-ia buscar-se, assim, uma educação e uma formação centradas no desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana, que levem em consideração os trabalhadores do setor formal, informal, bem como os desempregados, procurando educá-los não só para o trabalho, mas, principalmente, para a vida, para a cidadania.

Como bem coloca Paiva (2001, p.56),

(...) não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficiente para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para circular com desenvoltura em meio a muitas “idades” de tecnologia, com a possibilidade de entender e usar máquinas mais modernas e de fazer face as suas inúmeras conseqüências na vida social e pessoal.

Nesse sentido Macêdo (1997), fazendo referencia a Ferreti (1995), chama atenção para o fato de, no campo da formação profissionalizante, haver uma disputa pela hegemonia, no plano das relações concretas entre trabalho e educação, que se expressa através das proposições polarizadas que viabilizam projetos cujos eixos consistem, alternativamente, em: “educação para o trabalho” ou “educação pelo trabalho”.

Enquanto o primeiro identifica-se com uma visão economicista da educação, como fator de desenvolvimento, o segundo enfatiza os processos educativos, tendo, na sua dinâmica, o trabalho como apoio.

Oliveira (1994) chama atenção para o fato de, por ser o trabalho uma realidade social, essas fases “para o trabalho” e “pelo trabalho” poderem se interpenetrar. É possível, portanto, progressiva e concomitantemente, se educar para o trabalho e, na medida em que este é efetivamente executado, se educar pelo trabalho.

A partir desta leitura não dá para se pensar a formação profissional como um fim em si mesma, pois, como coloca Oliveira (1994, p. 88), tal proposta deve ser entendida como

(...) um meio de desenvolver as aptidões profissionais de uma pessoa, levando em consideração as possibilidades de emprego, e de permitir fazer uso de suas capacidades como melhor convenha a seus interesses e aos da comunidade; a formação deveria tender ao desenvolvimento da personalidade, sobretudo quando se trata de adolescente.

Faz-se mister, portanto, uma aprendizagem capaz de realmente articular teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecimento do trabalho produtivo, de forma a extinguir a indesejável ruptura entre trabalho manual e intelectual. Uma educação politécnica que se funda no pressuposto de uma forma educativa que faz emergir um novo homem, um indivíduo plenamente desenvolvido, em oposição àquele qualificado unilateralmente para o mercado de trabalho.

### A politecnicia

*(...) representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com reposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. (Machado, 1992; p.19).*

Isto pressupõe uma total reestruturação do ensino básico e da formação básica nos cursos que profissionalizam. Como coloca Saviani (2003), não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade da sociedade. E sim de organizar oficinas, processos de trabalho real, porque a politecnicia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual, de forma a possibilitar não apenas a assimilação teórica, mas também prática dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. Implica uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva uma compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que permita compreender seu funcionamento.

## ***2.6- Expectativas em relação ao futuro***

Por expectativas em relação ao futuro entenda-se o que os adolescentes percebem em relação às suas chances no que se refere ao futuro, procurando-se, assim, identificar qual o lugar do trabalho nos projetos de vida dos adolescentes aprendizes.

Uma vez que não foram observadas diferenças significativas nas definições entre os conceitos utilizados nos estudos para tratar do que os adolescentes esperam do futuro, tais como expectativa e perspectivas de futuro. Eles serão utilizados no presente estudo como sinônimos.

Bock e Liebsny (1993) chamam atenção para o fato de que, embora se refira ao futuro, é no presente que são construídas e constituídas as formas dos projetos de vida dos adolescentes. Estando o mesmo relacionado com a construção de identidade desses sujeitos – o que se dá como um processo contínuo, fruto da sua pertinência a um grupo social em que concretiza suas relações de produção de si mesmo e da realidade na qual se insere -nesse sentido, as expectativas de futuro contêm as possibilidades criadas nessas relações.

De acordo com Alberto (2002), o futuro, para os trabalhadores precoces, é pensado como uma imagem de trabalho, imagem esta que pode ser tanto negativa quanto positiva. Seu estudo sobre o trabalho de crianças e adolescentes no setor informal urbano revela que no caso das expectativas de futuro, há dois aspectos: uma expectativa de futuro que é da ordem do desejo e outra que é da ordem da realidade. A primeira revela a aspiração a um futuro melhor, estudar (formar-se e ter um emprego regular que



possibilite reconhecimento). Já a segunda expectativa não vê futuro a partir do trabalho atual.

Bock e Liebsny (1993), em estudo com adolescentes que cursavam desde a 8ª série do Ensino Fundamental até 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, chegaram à conclusão de que o trabalho apresenta-se como elemento central nos projetos de vida dos jovens, sendo o futuro apresentado sempre relacionado a uma inserção na sociedade através de algum tipo de trabalho.

Tais autores chamam a atenção para o fato de que a ideologia liberal apresenta-se fortemente entre esses jovens, considerando que cada um deve fazer seu esforço para vencer na vida e que cada um faz o esforço que quiser na direção que escolher.

Acrescentam que poucos são os elementos críticos em relação ao trabalho, que aparece mais como emprego do que como contribuição social, e sinalizam para o fato de que os jovens, independentemente da origem, se vêem, tendo cursado o 3º grau, em profissões clássicas (medicina, direito, engenharia, etc.) nas quais obtêm sucesso.

Aguiar e Ozella (1993) também chamam a atenção para essa crença, presente nos adolescentes das classes populares, de que as dificuldades poderiam ser superadas pelo esforço pessoal. Consideram que

(...) o movimento que revelam, ao significarem sua escolha profissional, é, por um lado, o de apreender o peso das dificuldades econômicas, entendendo-as como um impedimento, e, por outro, o de buscar uma saída salvadora, o esforço pessoal, que aparentemente os liberta dessa armadilha, dessa situação quase sem saída.  
(Aguiar & Ozella, 2003, p.273).

Essa compreensão do futuro como resultante do esforço pessoal é também apontada por Andriani (1993), em estudo sobre o significado que o jovem negro escolar das classes populares constrói sobre sua escolha profissional, bem como por Oliveira, Sá, Fischer, Martins e Teixeira (2003), de acordo com os quais esse esforço é traduzido pelo estudo e pelo trabalho, e a associação destes como fatores determinantes do futuro, na medida em que, em tese, na percepção dos adolescentes, poderiam assegurar uma melhor colocação profissional.

Assim o futuro coloca-se como um ideal a ser conquistado em função da capacidade do adolescente. De acordo com Sá e col. (2003), esses adolescentes reconhecem as dificuldades de colocação no mercado de trabalho e atribuem à escolarização o diferencial de competitividade possível com os jovens com melhor formação.

Apesar de caracterizada como "difícil", a realização das aspirações de sucesso profissional e financeiro apresenta-se como uma aspiração possível para os adolescentes, na medida em que dêem a sua contrapartida de investimento. Não são consideradas, pelos adolescentes estudados por estes autores, quaisquer outras variáveis que não o esforço pessoal, reafirmando-se, desta forma, uma relação de determinação de tipo unicausal, característica da dimensão moral do trabalho.

Estes adolescentes, como chamam a atenção Sarriera, Cristina, Kabbas e Lópes (2001), vislumbram alcançar a felicidade através do trabalho, pois, para eles, este representa um caminho para uma vida melhor e um sentido de existência pessoal. A inserção laboral significa o "passe de mágica" para este futuro, que lhes propiciará ter, segundo eles, seu próprio negócio, um emprego estável, uma boa qualidade de vida, um futuro condigno para si e seus familiares. Eles almejam encontrar na vida profissional a plena realização da identidade pessoal e ocupacional.

De forma semelhante sinaliza Cassab (2001) quando considera que os desejos dos adolescentes das classes populares estão construídos no universo de uma sociedade salarial. Esta autora acrescenta que as imagens de futuro desses adolescentes estão circunscritas aos ideais da família nuclear burguesa e o paradigma da felicidade como estando assentado em família estável, emprego estável, que dá dinheiro para viver. São poucos aqueles que expressam uma opção vocacional, uma vez que esta não é uma escolha para eles, pois o trabalho é o que for possível, desde que ofereça uma boa remuneração e segurança.

De forma geral, esses autores consideram que os adolescentes das classes populares parecem não conseguir ressignificar os próprios sonhos e desejos como algo que se constitui também na relação com o mundo social, de forma a reavaliá-los, ponderá-los, e que, por não conseguirem analisar criticamente os sonhos, acabam colocando-os num lugar especial, inquestionável, quase como algo puro que a realidade social vem atrapalhar. Apresenta-se, assim, uma perspectiva de vencer magicamente uma realidade adversa, como uma espécie de vencedor que não fez nada de concreto para sê-lo.

## **CAPÍTULO 3**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

---

Neste capítulo, faz-se presente uma justificativa para o predomínio da metodologia qualitativa e descrição dos participantes do estudo, instrumental utilizado e procedimentos adotados tanto para a realização das entrevistas quanto para análise dos dados.

Nosso objeto de estudo, o sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes, define-se em termos qualitativos, uma vez que é determinado pelo sentido subjetivo e processos de significação. O que justificou a utilização, predominantemente, do instrumental proveniente do método qualitativo, sendo que se utilizou, também, de instrumental proveniente do método quantitativo para se compreender aspectos sócio-demográficos.

González Rey (2002) considera que abordagem qualitativa, no estudo da subjetividade, volta-se para a elucidação, para o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade, não tendo como objetivos a predição, a descrição e o controle – característicos da abordagem quantitativa.

Mas entendemos que o problema não é usar um instrumento quantitativo, e, sim, definir o que este instrumento avalia e como utilizar essa avaliação no processo geral de construção do conhecimento.

O predomínio da metodologia qualitativa, no presente estudo, deu-se pelo fato de as considerações metodológicas derivadas da epistemologia qualitativa serem uma resposta

concreta aos desafios que o estudo da subjetividade enfrenta, pois concordamos com González Rey, quando este considera que

(...) a única forma de superar a tentação objetivista de explicar a subjetividade por sua relação biunívoca com os elementos presentes da vida social do sujeito é reconhecer seu caráter histórico, considerando os processos geradores de sentido dentro do sistema subjetivo, e não como produto imediato de uma influência externa. (González Rey, 2002, p.44)

Portanto não se pode perder de vista a dimensão sócio-histórica do trabalho, uma vez que as propostas de políticas de formação profissional, desenvolvidas para as crianças e adolescentes, vêm, historicamente, funcionando como controle social da pobreza. Desde as Rodas de expostos na Misericórdia, as escolas de aprendizes artífices, passando pelos asilos da infância dos menores desvalidos, pelos institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas, reformatórios e escolas premonitórias e corretivas. Todos os ofícios aprendidos por estas crianças e adolescentes não traziam nenhuma possibilidade de inserção em postos de trabalhos bem remunerados, não possibilitavam ascensão social, mantendo, assim, o perverso ciclo vicioso da pobreza.

Não se pode pensar, assim, numa subjetividade a-histórica e apolítica que tem a função de desvelar um mundo imutável, pois a formação para o trabalho e, conseqüentemente, seu sentido, não são apenas o que se objetiva nos atos e modos operatórios, mas, principalmente, as marcas de seus atos na transformação do sujeito.

Minayo (2001), fazendo referência à ação sócio-histórica de indivíduos, grupos, classes e povos, considera que tudo que é humano, inclusive a ciência como processo histórico, passa pela ação do sujeito, uma vez que não existe conhecimento e transformação

a não ser como uma criação em que o observador e o observado se entrelaçam em comunhão ou estranhamento. E chama a atenção para o fato de que

(...) Essa verdade aparentemente muito simples foi sempre um ponto polêmico no campo científico. Marcada fortemente pela ideologia positivista, a ciência moderna considera que seu papel é encontrar explicação cabal das leis da natureza e da sociedade, ambas olhadas como objeto externo a quem as investiga (...) A versão de uma ciência isenta de 'humanidade' acabou por criar o mito da neutralidade e da objetividade como se fosse possível sair de um pântano puxando os próprios cabelos. (Minayo, 2001; p. 4)

Entendemos, portanto, que a noção de subjetividade para a compreensão de alguns aspectos relacionados ao trabalho foi essencial, pois o trabalho, apesar de ser parte integrante do mundo cotidiano, cria uma quantidade de problemas específicos, que são insuficientemente analisados pela psicologia e sociologia geral. Assim, os aspectos subjetivos passam a ter destaque. E a palavra do trabalhador torna-se a via de principal acesso ao modo como se realizam as vivências subjetivas e intersubjetivas do trabalho.

### ***3.1- Contexto e participantes***

O SENAC foi a entidade escolhida para a realização do estudo em questão pelo fato de já existir um contato prévio, por parte dos pesquisadores e extensionistas do Grupo de Estudo sobre o Trabalho Precoce, uma das linhas de pesquisa do Núcleo de Psicologia Social Trabalho e Subjetividade, do Mestrado em Psicologia Social da UFPB. Foi levado em consideração, também, o limitado tempo que é disponibilizado para a realização do

estudo, o que nos levou a delimitar os participantes da presente pesquisa, não envolvendo, assim, todas as instituições responsáveis pela formação teórica do Programa Adolescente Aprendiz.

Os participantes da pesquisa foram 16 (dezesseis) adolescentes, escolhidos de acordo com o critério de conveniência. Destes, 09 (nove), na época das entrevistas, estavam inseridos no programa, ou seja, eram **participantes** do Programa Adolescente Aprendiz e 07 (sete) eram **egressos** de tal programa.

Do total dos **participantes**, 07 (sete) fizeram o curso teórico no ano de 2004 e 02 (dois) no ano de 2005. As entrevistas do primeiro grupo foram realizadas no final de 2004 e as do segundo grupo, no começo de 2005. Já os **egressos** tinham participado da turma de 2003, Tendo sido as entrevistas individuais com esses adolescentes realizadas no início de 2005.

Optou-se por se trabalhar tanto com os adolescentes que estavam participando do Programa Adolescente Aprendiz, quanto com os que tinham participado de tal programa, porque se tinha como pressuposto que ambos os grupos se diferenciariam em termos de percepção em relação à formação para o trabalho fornecida pelo Programa Adolescente Aprendiz, bem como em termos da inserção no mercado de trabalho possibilitado por este programa e das expectativas em relação ao futuro. Daqui por diante, estes adolescentes serão tratados por **participantes** e **egressos**.

### **3.2- Procedimentos**

Antes de se dar início à coleta dos dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba. Uma vez autorizada a realização do estudo, foi agendado um primeiro contato com os responsáveis pelo desenvolvimento do Programa Adolescente Aprendiz, junto ao SENAC-JP. Na oportunidade, foram expostos os objetivos do estudo e solicitada autorização para a realização do mesmo.

Confirmada a autorização do SENAC, foi obtido um documento que continha o nome dos adolescentes atualmente inseridos no programa (**participantes**) e as respectivas empresas em que trabalhavam. Foi obtido, também, outro documento com o nome dos **egressos** e telefone para contato.

Partiu-se, então, para um segundo momento, que se constituiu no contato com os adolescentes que faziam parte do curso teórico (turma de 2004, num primeiro momento e turma de 2005 posteriormente) do Programa Adolescente Aprendiz, com sede no SENAC.

Para a realização das entrevistas individuais, os adolescentes **participantes** do programa da turma de 2004 foram abordados no próprio ambiente de trabalho, tendo sido anteriormente solicitada ao responsável da empresa autorização para a realização do estudo. Em seguida procedeu-se às entrevistas individuais com tais adolescentes. Já os adolescentes



**participantes** da turma de 2005 foram entrevistados no próprio SENAC, após serem abordados ao término de aula do curso teórico em tal entidade.

No que se refere aos adolescentes **egressos** do programa, estes foram contatados por telefone, sendo então agendado um local e horário que mais conviessem aos adolescentes e que fosse viável para o pesquisador. Apenas uma entrevista foi realizada na casa de uma adolescente. As 06 (seis) restantes foram feitas no próprio SENAC, uma vez que os adolescentes preferiam que esse encontro com o pesquisador se desse em tal instituição.

Foram agendadas 09 (nove) entrevistas, às quais 02 (dois) os adolescentes não compareceram. Devido ao fato de o SENAC não ter disponibilizado espaço físico para a realização das entrevistas, as 03 (três) primeiras entrevista com os egressos foram realizadas numa pracinha defronte ao SENAC. Quando uma das coordenadoras do programa tomou conhecimento do que estava acontecendo, acabou disponibilizando uma sala nas dependências da biblioteca de tal instituição, sendo, então, neste espaço, realizadas as outras 04 (quatro) entrevistas com os egressos.

Antes de toda entrevista individual o pesquisador apresentava-se. Em seqüência, havia uma breve explanação dos objetivos da pesquisa, sendo então solicitada a colaboração dos adolescentes. Nesse momento, era explicitado que eles não eram obrigados a participar da pesquisa e que, caso se dispusessem a contribuir, tudo que fosse conversado entre eles e o pesquisador não seria de conhecimento dos profissionais do SENAC nem de outros adolescentes que participassem do programa, nem das empresas, pois os dados seriam tratados coletivamente e seria garantido o anonimato dos participantes.

No que se refere às entrevistas coletivas, estas foram agendadas por telefone. Foi realizado um primeiro contato com a finalidade de sondar o interesse do adolescente em participar de tal entrevista e qual o dia e horário mais convenientes para ele. Depois de

contatado todos os adolescentes, foram agendadas duas entrevistas, uma com os participantes e outra com os egressos, estas nas dependências do SENAC.

No total, 12 adolescentes confirmaram presença, sendo que, no dia e horário marcados apenas 04 compareceram, sendo metade para a entrevista coletiva com os **participantes** do programa e metade para entrevista coletiva com os **egressos**. Tentou-se, então, agendar outra entrevista coletiva, desta vez não separando os participantes e egressos, na tentativa de se obter maior representatividade. No entanto, tanto pela incompatibilidade de horário de alguns adolescentes como pela indisponibilidade de outros em participarem, essa terceira entrevista coletiva não foi realizada.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a realização da análise de conteúdo temática.

### ***3.3- Instrumentos de coleta de dados***

Na realização do presente estudo, foram utilizadas entrevistas individuais, entrevistas coletivas e análise de documentos.

As entrevistas individuais continham questões abertas e fechadas. As questões fechadas do roteiro de entrevista contemplavam aspectos como: idade, sexo, tipo de escola que freqüentam, nível de escolaridade, cor da pele, renda familiar, com quem mora, quem desses trabalham, profissão dos pais, escolaridade e moradia.

As questões abertas - que foram utilizadas como pontos norteadores das entrevistas individuais, sendo estas, então, do tipo semi-estruturada, contemplavam os seguintes aspectos: como conheceu o programa; porque decidiu participar; o que aprendeu no curso;

qual o setor em que trabalhava e o que fazia no setor; como foi a experiência; como a formação pode ajudar a conseguir um emprego; o que deseja ser no futuro; e como a experiência no programa pode ajudar a atingir essas metas.

No referencial utilizado, entende-se a entrevista como uma conversa permanente entre as opiniões, emoções, tendo o propósito de converter-se em um diálogo, pelo fato de a subjetividade do sujeito constituir-se elemento relevante para a compreensão da problemática do estudo. Isto que fora colocado por Banister (1994), quando afirmou que esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

Convencionalmente, a entrevista tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (Lakatos, citado por Szymanski, Almeida & Prandini, 2002). E nessa conversação, o entrevistador proporciona verbalmente a informação desejada.

Szymanski e col. (2002) chamam atenção para o caráter de interação social da entrevista, pois, na concepção de Lakatos, estava contemplado um caráter supostamente neutro da coleta de dados, bem como a posição passiva do pesquisador. Estes autores consideram que a entrevista deve ser vista como uma interação submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entrevistador e entrevistado influencia tanto o seu curso, como o tipo de informação que aparece.

Nesse sentido vale ressaltar o ajuste de ações e emoções, nessa interação, bem como a influência da percepção do outro e de si, das expectativas, dos preconceitos e interpretações, tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado.

Portanto, no processo de entrevista, deve ser instaurada credibilidade para que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o trabalho. O que pode ser conseguido buscando-se uma condição de igualdade de poder na relação, pois a simples concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa já denota seu interesse em ser ouvido e considerado como verdadeiro.

As entrevistas coletivas, cujo roteiro foi elaborado buscando-se retomar os conteúdos apreendidos mediante a observação, foram realizadas após finalizadas todas as entrevistas individuais.

Tais entrevistas subsidiaram o estudo na medida em que, através delas, tentou-se detectar e enfatizar os comentários, objeto de discussão e de posições contraditórias, de consenso ou de fatores que marcaram as singularidades - retomando-se, assim “as queixas enunciadas no segredo do colóquio singular (...) em um enquadre onde o voluntariado esclarecido garante a autenticidade”. (Dejours, Abdoucheli & Jayet, 1994, p. 84). A Escola Dejouriana, através da Psicodinâmica do Trabalho, faz uma crítica às ciências sociais que situam o trabalho no âmbito de uma subjetividade atravancadora, em que não há lugar para o sujeito. O que eles propõem, ao contrário, é mostrar que há lugar para singularidades. Procuram, assim, articular o singular e o coletivo.

As entrevistas coletivas deram suporte ao estudo, funcionando como validação das interpretações e elaborações. Bem como funcionando como uma devolução, uma vez que se

procurou expor as análises ou interpretações do entrevistador sobre as experiências relatadas pelos entrevistados.

Segundo Szymanski e col. (2002), o sentido da apresentação desse material decorre da consideração de que os entrevistados devem ter acesso às interpretações do entrevistador, já que o conhecimento foi produzido naquela situação específica de interação. Sendo, assim, a autoria do conhecimento fica dividida com o entrevistado, que poderá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador.

Essas entrevistas são de bastante valia, portanto, pelo fato de, do ponto de vista da pesquisa, a tomada de conhecimento da elaboração feita pelo pesquisador, durante a devolução, constituir-se para os participantes um estímulo a fim de aprofundar a reflexão sobre o tema.

Em relação à quantidade de participantes do estudo, não foi fixada *a priori*, pois concordamos com González Rey (2002) quando este coloca que a pesquisa é ativa, participativa e construtivista, estando orientada para o conhecimento cada vez mais complexo da população estudada, pelo que não deve deter-se em objetivos descritivos parciais. Sendo que o número de sujeitos a estudar não pode ser fixado por regras externas à pesquisa, mas, sim, resultado das demandas que aparecem no curso das elaborações do pesquisador.

Então adotou-se, para delimitação da amostra, o critério da saturação, uma vez que, de acordo com Sá (1998), no decorrer da pesquisa, quando os temas começam a se repetir, significa que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo já apreendido pelas falas, podendo-se, então, realizar mais umas poucas entrevistas e parar.

Como explicitado anteriormente, recorreu-se, também, a alguns documentos referentes às competências ensinadas aos adolescentes, ou seja, ao que se propõe o programa, através do seu plano de curso teórico, com a finalidade de apropriação do tipo de formação subjacente ao Programa Adolescente Aprendiz. Isto deu subsídios para se compreender os sentidos atribuídos pelos adolescentes a tal programa.

### ***3.4- Análise dos dados***

Quanto à análise das entrevistas, tanto as individuais quanto as coletivas, estas foram realizadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (1995), da técnica de análise temática, fazendo surgir os núcleos de sentido, por se entender que esta prática auxilia os pesquisadores a superar intuições ou impressões precipitadas, possibilitando a desocultação de significados invisíveis à primeira vista. É o que essa autora chama de superação da “ilusão de transparência” via “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura” objetivando manter o rigor, validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos.

Vale salientar que, como se recorreu à análise de conteúdo temática, enfatizou-se a presença e não a quantidade dos pronunciamentos dos sujeitos, ou seja, quando um sujeito se referia a um dos temas abordados de forma que se diferenciasse de todos os outros, o mesmo também era levado em consideração, sendo que, nas descrições dos resultados, esses casos pouco representativos foram caracterizados como tais.

No processo de análise, tanto das entrevistas individuais quanto das coletivas, procurou-se contextualizar as entrevistas, buscando levar-se em consideração os aspectos do ambiente físico e social, bem como as interações estabelecidas durante a entrevista.

Tentou-se considerar a análise como um processo, em que a compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer da pesquisa e sendo aprofundado paulatinamente, durante o trabalho de análise. Ao longo desse processo, procurou-se manter o foco nos objetivos do trabalho para incorporar os imprevistos, mas sem deixar que eles tirassem do eixo o problema de pesquisa.

Através de um registro contínuo, procurou-se registrar percepções e sentimentos. Depois de realizadas as entrevistas, estas foram transcritas, sendo esta primeira versão escrita da fala do entrevistado a mais fiel possível, contendo as pausas, os silêncios, os gracejos, bem como as impressões, percepções e sentimentos que se fizeram presentes ao pesquisador ao longo das entrevistas.

Com as entrevistas transcritas e impressas, foi realizada uma leitura flutuante de todo o material, para se ter uma idéia do conteúdo como um todo das falas dos sujeitos. Em seguida, foi realizada a tabulação, que consiste numa agregação das temáticas semelhantes.

A partir destas temáticas, foi realizada uma codificação, que, segundo Bardin (1995), é uma transformação dos dados brutos do texto, de forma a possibilitar atingir uma representação do conteúdo, esclarecendo-se o analista acerca das características do texto. Desta codificação emergiram as categorias representativas dos núcleos de sentido.

No processo de leitura e releitura do texto completo das entrevistas, com as anotações fruto das impressões, percepções e sentimentos do pesquisador, foram possibilitadas elaborações de sínteses provisórias, pequenos *insights*, através das interpretações. Ou seja, esta categorização se concretizou como uma imersão do pesquisador nos dados e consistiu no agrupamento dos mesmos em categorias temáticas.

Vale salientar que se fez presente também o processo denominado por Bardin (1995) de *inferência*, pois este em muito contribuiu para a construção das

categorias. Constitui ele na tentativa, por parte do investigador, de compreender o sentido da comunicação, mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, para “uma outra significação entrevista através ou ao lado da mensagem primeira”. (Bardin, 1995, p. 41)

A partir da explicitação dos significados e elaboração das categorias, foi realizado o agrupamento das categorias em grandes temas.

Na redação final, foram utilizados trechos de depoimentos para dar suporte às interpretações, fazendo-se uma comparação dos resultados encontrados com os obtidos por outros estudiosos da área.



## CAPITULO 4

### O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

---

O presente capítulo consiste numa descrição e análise dos dados obtidos a partir das entrevistas individuais e coletivas, em que se procurou ainda recuperar as falas dos adolescentes entrevistados para a pesquisa, a fim de que pudessem com suas histórias apontar o sentido da formação para o trabalho e suas expectativas em relação ao futuro.

#### *4.1. Quem são os Adolescentes Aprendizes?*

Dos 16 participantes da pesquisa, 06 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A idade variava de 16 a 19 anos, sendo a média de 17 anos. Esta faixa etária corresponde ao intervalo de idade colocado pela Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, como passível de trabalho sob condição de aprendizagem, sendo este de 14 a 18 anos<sup>4</sup>. Os sujeitos que extrapolavam esse intervalo eram egressos do programa.

No que diz respeito à cor da pele, 03 sujeitos se identificaram como brancos, 02 como negros, 01 como pardo e 10 morenos. Embora pouco enfatizada nos estudos sobre o trabalho de crianças e adolescentes, a questão racial, nos dados em análise, parece confirmar a tendência identificada por outros autores (Tavares, 2002) de que no Nordeste predomina a inserção precoce de crianças e adolescentes afrodescendentes.

---

<sup>4</sup> Com a ressalva de que esse intervalo foi ampliado para até 24 anos, como explicitado no capítulo 2.

Quase todos os adolescentes entrevistados estudavam em escolas públicas. Apenas uma estava cursando uma faculdade particular. Em relação à escolaridade dos entrevistados, variava da 8ª série do ensino médio ao superior incompleto, predominando o 2º ano do ensino médio. Dos entrevistados, 06 apresentaram defasagem escolar, que variou de 01 a 04 anos, sendo a média de defasagem de 02 anos.

Segundo Rizzini e col. (1996), as crianças e adolescentes que trabalham apresentam os maiores índices de evasão escolar. Cervini & Burger (1991) chegam a conclusões semelhantes, apenas diferenciando os percentuais para crianças e adolescentes. No caso das crianças, o índice de exclusão da escola é ligeiramente menor do que o dos adolescentes. Rizzini e col. (1996, p.86) acrescentam ainda que “(...) a defasagem escolar mantém, também, uma relação estreita com o trabalho, uma vez que as crianças e os adolescentes que trabalham, progredem mais lentamente na escola”. Neste sentido, a defasagem desses adolescentes pode estar relacionada com um histórico de trabalho anterior à inserção no Programa Adolescente Aprendiz.

A média do **rendimento mensal familiar *per capita***, considerado pelo PNAD (2003) como a divisão do rendimento mensal familiar pelo número de componentes da família, foi de R\$ 200,00, ou seja, aproximava-se em muito da colocada pelo IBGE como renda a ser considerada abaixo da linha de pobreza ( $\frac{1}{2}$  salário mínimo *per capita*). E todos eles habitavam em bairros onde predominam moradores das classes populares, tais como Valentina, Mangabeira, Alto do Mateus, Roger e Padre José.

Dados da PNAD 2001 revelam que, até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando é de 18,9%, um pouco maior do que aqueles cuja renda familiar varia de mais de  $\frac{1}{2}$  até 10 salários mínimos, 12,2% a 13,7%, e que decai para 7,5 quando a família ganha mais de 10 salários mínimos. Estes dados revelam que a

necessidade de inserção precoce refere-se, dentre outros aspectos, à condição financeira da família. Fato este que se articula com os nossos dados quando um dos aspectos motivacionais principais para a inserção no Programa Adolescente Aprendiz é da ordem financeira, o que contribui para se compreender porque a maioria encontrava-se na faixa de renda referida acima, de R\$ 200,00.

O sentido da formação para o trabalho que emerge dos dados apresenta-se através dos seguintes temas: conhecimento sobre o programa, motivação para participar, aprendizagem, atividades que desenvolviam, avaliação da experiência, contribuição do programa para inserção no mercado de trabalho, expectativa de futuro e contribuições do programa para a realização das expectativas de futuro.

As categorias semânticas estão apresentadas seguindo a ordem das mais significativas para as menos significativas nos discursos dos adolescentes, ou seja, iniciando-se com as que mais se repetiram nas falas, até aquelas que não se apresentaram tão significativamente quanto as primeiras.

Como colocado no capítulo anterior, havia o pressuposto de que a percepção dos adolescentes, em relação à formação para o trabalho, à inserção no mercado de trabalho possibilitada por este programa e às expectativas em relação ao futuro, diferenciava-se significativamente entre os **participantes** e **egressos** do Programa Adolescente Aprendiz, o que foi contrariado pelas categorias semânticas que emergiram dos dados, uma vez que as falas dos dois grupos, em todas as temáticas abordadas, apresentaram-se de forma muito semelhante.

Em parte, isto pode ser explicado pelo fato de, na época das entrevistas individuais, os **egressos** terem saído há pouco tempo do Programa Adolescente Aprendiz. Outras explicações podem advir do questionamento acerca do tipo de formação profissional

propiciada pelo Programa Adolescente Aprendiz.

#### ***4.2- Conhecimento sobre o programa***

Quando os participantes da pesquisa foram questionados acerca de como conheceram o Programa Adolescente Aprendiz, as falas dos adolescentes revelaram duas categorias, a saber, “parentes” e “amigos”.

##### ***4.2.1- Os parentes e amigos***

“Os parentes”, tanto por parte dos adolescentes **participantes** do programa, quanto dos **egressos**, estavam subdivididos em parentes próximos (mãe, pai e tio) e parentes distantes (tio, tia e cunhado). Já os “amigos”, também em ambos os grupos de adolescentes, subdividiam-se em amigos que tinham participado do programa em questão e aqueles que tinham apenas ouvido falar do mesmo.

Vale salientar que os parentes referidos pelos **egressos**, em sua totalidade, tinham vínculo ou com as empresas parceiras do programa ou com a instituição responsável por ministrar o curso de formação.

As entrevistas coletivas serviram não apenas para validar tais resultados, mas também para se compreender que tanto esses “parentes” como os “amigos”, seja para os **participantes** do programa ou para os **egressos**, não eram apenas informantes do programa, uma vez que, através de conselhos ou relatos de experiências, influenciaram os

adolescentes a participarem do Programa Adolescente Aprendiz.

Esses resultados corroboram o estudo de Fonseca (2003), pois tal autor considera o ingresso no mundo institucional do trabalho como sendo mediado pela família e que essa mediação se reapresenta por várias vezes no decorrer do processo de formação profissional. Acrescenta ser normalmente mediante um “conhecido” – vizinho, amigo, parente ou colega - que os adolescentes têm contato com os programas de formação profissional. O autor considera ainda que essa orientação é reforçada e alimentada pelo grupo familiar, quer os pais tenham contato direto com a instituição ou não.

Macêdo (1997) chama atenção para o fato de, nessa questão do trabalho do adolescente, não se poder minimizar os condicionamentos de ordem ídeo-cultural que, associados aos econômicos, levam os pais a pressionarem os filhos a se inserirem em programas de encaminhamento para o trabalho, uma vez que, entre as famílias pobres está bem arraigada a visão do trabalho como uma alternativa à vadiagem. É o trabalho representado como um elemento fundamental na construção da identidade social.

Neste sentido, também advoga Alberto (2002) quando considera que a inserção precoce no mundo do trabalho se inscreve num sistema de redes de solidariedade, que envolve amizade e parentesco, e que estrutura esse tipo de atividade. A autora chega a resultados semelhantes, sendo que em relação à inserção de crianças no trabalho informal de rua.

A noção de rede social, já nas décadas de 30 e 40, foi utilizada por antropólogos e sociólogos no estudo das relações industriais. (Chapple & Arensberg, citado por Athayde, 1996). Na Antropologia Social, a noção de rede social tem sido desenvolvida para analisar e descrever processos sociais que envolvem conexões que ultrapassam os limites de grupos e categorias. Neste sentido, Athayde (1996) considera ser este conceito

apropriado em situações em que os indivíduos são requisitados a escolher sobre quem procurar para obter ajuda, informação e orientação.

O referido autor considera que a rede é composta basicamente por quatro elementos: os atores – que são os elementos constitutivos da rede; o vínculo – elemento relacional que atua como canal de comunicação entre os circuitos; a centralidade – relacionada com a força da comunicação, uma vez que tal força varia de cada ator e de acordo com sua localização dentro da rede e do tipo de vínculo que tenha com os outros atores; e o tipo de relação – o que determina, principalmente, a função particular de uma rede concreta.

A partir dessa noção de rede, Athayde (1996) analisa o peso decisivo do “conhecimento” para o recrutamento e seleção dos trabalhadores nos diversos setores. O que também está relacionado com os baixos salários individuais, que acaba por exigir um orçamento doméstico coletivo, impondo-se, assim, o emprego da rede parental para sobrevivência.

Vale lembrar que é a família a responsável não só pela sobrevivência física e psíquica da criança, mas também pela transmissão dos valores ideológicos, uma vez que nela ocorrem as primeiras mediações do indivíduo e, conseqüentemente, os primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura.

Como coloca Gouveia (1983), os pais são os encarregados de procurar trabalho para os filhos, já que acreditam que ele pode protegê-lo da rua e das más companhias e prevenir o ingresso no universo das drogas e da marginalidade.

Neste sentido, pode-se afirmar que o disciplinamento para o trabalho se inicia na própria família, uma vez que esta reproduz, no seu interior, o discurso moralizante do trabalho, e acaba por influenciar os adolescentes a buscarem o trabalho, seja na informalidade, seja através de programas de formação profissional, como é o caso do

Programa Adolescente Aprendiz.

Esse discurso moralizante, como analisa Weber (1997), foi fruto da Reforma Protestante que aumentou a ênfase moral do trabalho, criando a concepção de que o homem deve “trabalhar o dia todo em favor do que lhe foi destinado”. (Weber, 1997, p.112). Pois não é o ócio nem o prazer que servem para aumentar a glória de Deus.

Portanto, o sentido da formação, no que se refere à **forma de conhecimento**, deu-se através dos “parentes” e “amigos”, uma vez que estes constituem a primeira fonte de informação sobre o Programa Adolescente Aprendiz. São eles que muitas vezes intermediam a indicação e fornecem orientações e conselhos para os adolescentes ingressarem nesse programa de formação profissional. Chamam a atenção para o aumento das chances de ingresso e permanência dos adolescentes no mercado de trabalho.

Como assinalam Guimarães e Romanelli (2002), a integração dos adolescentes no sistema produtivo está associada às condições financeiras da família, que impõem os filhos a produzirem rendimentos, seja para contribuir diretamente com os gastos domésticos, seja para cobrir as despesas pessoais.

À luz da Psicologia Sócio-Histórica, podemos compreender mais claramente o porquê dessa forma de conhecimento dos adolescentes em relação ao Programa Adolescente Aprendiz, pois, como assinala Rocha (2002), a sociedade contemporânea apresenta questões que não podem ser desprezadas para a compreensão do que se passa na vida privada, através dos meios de comunicação, dos discursos e práticas médicas, pedagógicas ou jurídicas. Neste sentido, a família constitui-se como espaço de multiplicidade, não podendo ser pensada de forma isolada e descontextualizada, pois outras esferas intervêm na sua intimidade, impondo modelos de funcionamento normatizados e normalizadores.

### ***4.3- Motivação para participar***

Em relação à temática motivação para participar do Programa Adolescente Aprendiz, os dados dão conta de três categorias, tanto para os **participantes** quanto para os **egressos**, são elas: “possibilidade de inserção no mercado de trabalho”, “necessidade financeira” e “aprendizado”. Emergiram também as categorias: “curiosidade” e “desafio”, sendo estas apenas por parte do grupo dos **egressos**, em que apenas um adolescente se referiu a tais motivações. Isto denota o reflexo de uma dinâmica histórica, política e cultural sobre esses adolescentes, uma vez que esses sujeitos se constituem a partir das relações sociais com o mundo adulto, tendo, assim, suas características desenvolvidas a partir desse processo histórico.

#### ***4.3.1- Possibilidade de inserção no mercado de trabalho***

A motivação para participar do programa que teve como temática enunciadora a “possibilidade de inserção no mercado de trabalho” foi a que mais predominou. Para os adolescentes **participantes** do programa esta possibilidade era consequência de o programa oferecer: “carteira assinada”, “currículo” e “experiência”, o que demonstra que, na percepção dos adolescentes, o que o mercado requer e o programa oferece passa por estas dimensões de uma prática comprovada e não pelo aprendizado.

A fala desse adolescente caracteriza a perspectiva acerca da motivação para participar do programa:



*“Pra quando eu for trabalhar já ter uma experiência, é, uma experiência quando eu for trabalhar. E ter carteira assinada, aí já é mais fácil conseguir um emprego”.* (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).

Para os adolescentes **egressos** do programa, a “possibilidade de inserção no mercado” dava-se pelo fato de, além de o programa possibilitar “carteira assinada”, “currículo” e “experiência”, oferecer, também, a “referência conceituada da instituição” responsável pela formação.

O depoimento que segue dá conta desta visão:

*“Eu decidi procurar o programa porque é primeiro emprego, carteira assinada. E o SENAC ele tem bastante valor no mercado de trabalho. Eu achei que seria uma porta enorme para o futuro”.* (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual).

Isto nos remete às ramificações dos mecanismos disciplinares de Foucault (1997), uma vez que esse teórico considera que as disciplinas, outrora maciças e compactas, se decompueram em processos flexíveis de controle. O que permite pensar as instituições de formação como estatizações dos mecanismos disciplinares, cuja função é fazer reinar a disciplina na sociedade, fazendo-o através de seu poder de exercer o saber e, conseqüentemente, o poder de formar via subjetivação dos sujeitos adolescentes.

O fato de os **egressos** realçarem a referência da instituição pode estar relacionado com o fato de a educação pública ainda não ter adquirido capacidade de resposta, com a rapidez requerida, às necessidades do mercado de trabalho emergente. O que, historicamente, tem motivado a expansão dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Pode também estar relacionado com o fato de, na procura do emprego ou trabalho, se depararem com a importância dessa referência. O que mais uma vez remete às redes,

como via de entrada no mercado de trabalho. Os adolescentes visualizam um mercado que valoriza a carteira assinada, experiência e uma referência dos adolescentes (via entidade responsável pelo curso teórico), sendo que o aspecto da aprendizagem, advinda da formação, parece ter menos importância para se inserirem no mercado de trabalho, na percepção desses adolescentes.

Neste sentido, a referência da instituição é, também, reflexo da lógica do mercado de trabalho. Lógica essa em que o que vale é o capital e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. A formação profissional aparece como um processo, ou uma relação social, a que estão presentes os mecanismos de regulação produtiva e organizacional, de valorização e normatização do trabalho.

O que explica a perda, gradativa, do caráter educacional da formação, pois a mesma passa a voltar-se às necessidades do mercado. Nesse sentido, foi posto em prática um redimensionamento da educação profissional, historicamente responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Seguindo essa lógica, o Estado, ao delegar ao SENAC o papel de “formar” esses adolescentes, desresponsabiliza-se pelo processo. E a referência dessa instituição para os adolescentes passa a representar uma introjeção do sentido do mercado, via sentido da formação, marcada pela confluência do que concebem os empresários (mercado) e o Estado. Reproduzem-se, assim, os valores vigentes em nossa sociedade, ocultando-se as reais condições sociais que regem as vidas desses sujeitos. Daí uma das dentre outras consequências é se atribuir a culpa pela não inserção no mercado aos adolescentes, uma vez que se alega que as condições foram dadas e que cabia a eles aproveitá-las.

A inserção, como objetivo da formação está elencada no próprio discurso oficial. De acordo com o plano de curso do SENAC, um dos objetivos específicos do Programa Adolescente Aprendiz consiste em: “propiciar a inserção no mercado de trabalho”. (SENAC, 2004, p.15). De acordo, ainda, com as propostas de políticas públicas, segundo o Ministro do Trabalho e Emprego – Ricardo Berzoini, em ocasião do I Congresso Nacional do Sistema Público de Emprego, é preciso dar ao Sistema Público de Emprego um caráter de instrumento de inclusão social, a fim de que seus serviços devam ser capazes de atingir os trabalhadores mais excluídos, dando-lhes condições de inclusão social por meio do trabalho e renda.

Essa busca de espaço no mercado de trabalho é colocada por Cassab (2001), em estudo com jovens pobres do Rio de Janeiro, como uma necessidade de serem identificados como trabalhadores, uma vez que “a escola, como via de inclusão, não é uma alternativa, restando-lhes apenas a via do trabalho”. (Cassab, 2001, p.185)

Essa autora acrescenta que a adesão à identidade de trabalhador é vista como estratégia de preservação da própria vida e tentativa de autoproteção frente aos riscos a partir da sua diferenciação do “vagabundo”.

Com o presente estudo pretendeu-se trabalhar com o adolescente concreto, ou seja, dando um caráter sócio-histórico a esse conceito generalizante, essa motivação para participar expressa pela categoria “inserção no mercado de trabalho”. É bastante reveladora a condição de adolescência de classe popular nesse contexto da formação profissional, revelando o que se constitui como questões e problemas para eles e quais os códigos que servem de suporte para enfrentarem os conflitos atravessados nas suas vidas. O que também vale para a categoria “necessidade financeira”, que será tratada a seguir.

#### 4.3.2- Necessidade Financeira

No que diz respeito à motivação para participar expressa pela categoria “necessidade financeira”, tanto para os **participantes** quanto para os **egressos**, foi manifestada através do “desejo de ter renda”, das “dificuldades financeiras da família” do “desejo de ter independência ou autonomia”.

Diversos depoimentos dão conta desta motivação.

*“Eu decidi, assim, pelo uma parte porque eu precisava trabalhar e preciso ficar trabalhando, né? Como um modo, assim, de ajudar em casa”*. (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos - Entrevista Individual).

*“Tava difícil a barra lá em casa. Eu moro só com minha avó e tinha que pagar luz, telefone, essas coisas”*. (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos - Entrevista Coletiva).

*“Tava a fim de ganhar um dinheirinho, que é ruim pedir ao pai, não é? O cara quer sair, comprar roupa, ter independência”*. (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).

*“Pela experiência e pelo remunerado também, né? A gente quer ter algumas coisas e os pais não podem dar pra gente”*. (Adolescente, Sexo Masculino, 16 anos – Entrevista Individual).

Dados semelhantes encontra Madeira (1986) num estudo sobre a percepção dos jovens acerca das mudanças estruturais da década de 70, em que o trabalho é encarado pelos adolescentes como forma de auferir uma renda e de autonomizar-se frente à família.

Neste sentido, também advoga Frigotto (1999) quando considera que “os jovens inserem-se nos múltiplos espaços de trabalho (...) por necessidade. De uma forma ou de outra, buscam gerar condições de sobrevivência”. (Frigotto, 1999, p.17)

Esta questão Oliveira (1994) já havia assinalado, quando considerou que

(...) uma remuneração decorrente de um trabalho educativo pode ter significações diversas para aquele que dele necessita para sua sobrevivência própria ou da própria família e para aquele outro que dela pode utilizar-se para outros fins. (Oliveria, 1994; p.181)

Nesse aspecto, há uma conexão entre trabalho na condição de aprendizagem e consumo, em que o trabalho é percebido pelos adolescentes como via de acesso social e possibilidade de aquisição de certos bens.

Não é o que aparece, de forma muito clara, no estudo de Cassab (2001), uma vez que tal autora aponta o trabalho – pelos baixos salários percebidos, não como meio de satisfação dos desejos dos adolescentes, mas como forma de auto-regulação, como estratégia de conservação da vida e tentativa de auto-proteção frente aos riscos a partir da diferenciação do “vagabundo”.

Outros estudos (Cervini & Burger, 1991; Dauster, 1992; Madeira & Bercovich, 1992) também chamam atenção para essa busca de emprego associada ao desejo de conquista de autonomia, liberdade e de consumo de bens que os pais não podem proporcionar em virtude da situação de pobreza em que vivem.

Na pesquisa de Alves-Mazotti (2002), a necessidade econômica não apareceu como motivo fundamental, sendo que as justificativas se deram mais no sentido de “comprar as próprias coisas” e “ocupar o tempo ocioso”. O que, no caso dos sujeitos desta pesquisa, está relacionado com o desejo de se ter independência e autonomia.

Dados de outras pesquisas revelavam a existência de relação entre a inserção precoce no mundo do trabalho e a atividade dos pais (Cervini & Burger, 1991), a cultura familiar trabalhadora (Alberto, 2002) e o lugar que a família ocupa na estrutura social (Kassouf, 2002), bem como a sua importância para ampliar os rendimentos dos pais e assegurar a sobrevivência da família (Bilac, 1978; Fausto Neto, 1982;

Machado Neto, 1979, 1980).

#### *4.3.3- Aprendizado*

A categoria aprendizado foi a de menor frequência destas três primeiras categorias relacionadas à motivação para participar do programa. Tanto os **participantes** quanto os **egressos** esperavam adquirir conhecimento teórico e prático, em relação ao trabalho, seja no que se refere ao mercado de trabalho, seja à prática que o mesmo viria a desenvolver na empresa.

O fato de a “necessidade financeira” se configurar como uma das principais temáticas enunciadoras da motivação dos adolescentes para participar do programa e a “aprendizagem” ficar em segundo plano demonstra o papel que as políticas de formação profissional vêm assumindo no contexto brasileiro. Como coloca Macêdo (1997), há um processo de “secundarização ou, em alguns casos, a negação de sua base educativa”. (Macêdo, 1997, p.81)

Como chama atenção Frigotto (2001), essas propostas são orientadas por organismos internacionais (Banco Mundial), que têm um peso unilateral de inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva. Mostrando-se, assim, ideologicamente configurada em programas de capacitação técnica, atropelada pelas condições econômicas e políticas das organizações. O que leva a uma concepção de homem, na maioria das vezes, apenas como quantidades materiais cujo rendimento deve ser satisfatório do mesmo modo que as ferramentas, os equipamentos e a matéria-prima.

Como já explicitado, no caso mais específico de educação profissional de adolescentes, há um problema de maior amplitude, pois, além de tais programas terem o mercado como prioridade, há o fato de que a grande maioria dos adolescentes das classes populares não possui os pré-requisitos mínimos que os tornem assimiláveis pelo mercado, via formação profissional. De modo que o formato das políticas se dá diante da indefinição de um lugar para esses adolescentes.

Neste sentido, as políticas sociais de formação da juventude incidem sobre as necessidades imediatas de sobrevivência, reproduzindo, assim, uma prática assistencialista, de dar migalhas, com pouca ação no sentido de mudança efetiva das condições de vida, principalmente em termos de protagonismo juvenil. O que o diretor da Organização Internacional do Trabalho acaba por reconhecer quando, por ocasião do I Congresso Nacional do Sistema Público de Emprego, tratando do quadro brasileiro de desemprego, emprego informal e relação destes com o crescimento econômico, afirma que “(...) será preciso continuar com programas assistenciais e de distribuição de renda. Esses programas são inevitáveis”.

Essas políticas vão de encontro às propostas da Agenda 21<sup>5</sup>, que, de acordo com Faria (1999), partem do princípio de que é imperiosa a participação ativa da juventude nos processos de tomada de decisão sobre proteção do meio ambiente e fomento do desenvolvimento econômico e social, nos níveis local, nacional e regional.

Nesse sentido, a Agenda 21 recomenda, dentre outros aspectos, que: estabeleçam-se procedimentos para que os jovens participem dos processos de tomada de decisão; seja assegurado o acesso dos jovens a todos os tipos de educação e que o ensino reflita as

---

<sup>5</sup> A Agenda 21 é o documento pelo qual 175 países comprometem-se formalmente com a implementação do desenvolvimento sustentável, durante a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em 1992. Contém as bases para que cada país elabore sua própria agenda.

necessidades da juventude; e que se criem oportunidades alternativas de emprego e proporcionem treinamento aos jovens de ambos os sexos.

Uma vez que se nega a base educativa dessas propostas de formação profissional e tais políticas passam a assumir mais um papel de distribuição de renda, o discurso do protagonismo juvenil é deixado de lado, pois se visa, muito mais ao controle social, via disciplinamento.

Na medida em que o discurso da inserção e o caráter assistencialista se sobrepõem ao caráter formador, caminha-se em moldes semelhantes à perspectiva do trabalho como antídoto à marginalidade, uma vez que ocupa as “classes perigosas”, mantendo esses adolescentes num contexto de vigilância e disciplinamento. Sem proporcionar-lhes mudanças sócio-econômicas, porque o mercado não absorverá todos, haja vista a configuração que o mesmo vêm assumindo diante do aumento de competitividade de uma economia globalizada, das inovações tecnológicas e novas formas de organização de produção. O que acaba por exigir trabalhadores super qualificados.

Através das entrevistas coletivas, procurou-se, também, conhecer qual das três principais motivações anunciadas pelos adolescentes – “possibilidade de inserção no mercado de trabalho”, “necessidade financeira” e “aprendizado”, teve maior influência na decisão deles em participar do programa.

Esse depoimento demonstra bem como essa questão era percebida pelos adolescentes:

*“Financeiro com certeza, quem disser que não foi isso, pode ter certeza que está mentindo. Pode ter certeza que a questão financeira pesa mais, é o que mais motiva”.* (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Coletiva)



Portanto as falas deixaram claro que o sentido dessa formação, tanto para os **participantes** quanto para os **egressos**, teve como a principal temática enunciadora da motivação a “necessidade financeira”, seguida da “possibilidade de inserção no mercado de trabalho” e, por último, a questão do “aprendizado”.

Ora, inserção e aprendizado é que deveriam ser a grande contribuição do programa, mas que, principalmente no tocante ao aprendizado, ficam em segundo plano, na percepção dos adolescentes, “distorção” essa que pode estar associada à miséria brasileira, bem como à ausência de crescimento e desarticulação e desestruturação do mercado de trabalho nacional. Tal programa parece cumprir mais o papel de distribuição de renda, constituindo-se como uma política que apenas ataca os efeitos da exclusão. E essa ênfase no assistencialismo e transferência de renda, como coloca Frigotto (2001), constitui-se como tábua de salvação para os que correm riscos de desemprego ou para os desempregados, ou seja, “alívio da pobreza”.

Ter a questão financeira como o sentido é manter o controle, fazer a regulação de quem tem acesso ao mercado, principalmente pelo tipo de formação baseada no modelo de competência.

Nesse sentido há, sobretudo, disciplinamento e controle social, assumindo, assim, o Programa Adolescente Aprendiz um papel que não se diferencia muito do que historicamente tem sido destinado aos adolescentes das classes populares.

#### *4.3.4- Curiosidade e desafio*

As categorias “curiosidade” e “desafio”, que se fizeram presentes no grupo dos **egressos**, expressam o interesse de vivenciar essa nova experiência do trabalho, que, por ser nova, foi encarada como sendo desafiadora.

Essas motivações foram retomadas nas entrevistas coletivas como fatores que marcaram singularidades. E os adolescentes **participantes** do programa validaram as categorias “curiosidade” e “desafio”, ou seja, as reconheceram também como motivadoras para participarem do Programa Adolescente Aprendiz.

Ao contrário das concepções naturalizantes e universalistas, partiu-se, no presente estudo, de uma concepção de adolescência como uma construção histórica, enquanto fato social e psicológico. Não havendo, assim, uma natureza, mas, sim, uma condição de ser adolescente, cujas características surgem, nas relações sociais, “em um processo em que o jovem se coloca por inteiro, com suas características e seu corpo”. (Ozella, 2002, p. 21) Neste sentido, a adolescência só pode ser compreendida como uma construção realizada pelo sujeito, havendo, assim, um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e estrutura própria. Este mundo psíquico constitui-se através das configurações pessoais, em que, de acordo como Ozella (2002), significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo.

Portanto compreender a adolescência na perspectiva sócio-histórica só é possível através de sua inserção na totalidade das condições sociais em que foi construída, levando-se, assim, em consideração suas diversas experiências vividas no cotidiano, sobretudo no trabalho, família, escola e amigos. Bem como suas motivações e anseios frente às oportunidades que se apresentam em suas vidas.

Compreender as motivações dos adolescentes para participarem do Programa

Adolescente Aprendiz, os interesses e desafios que estes vivenciam em suas novas experiências do trabalho, bem como o sentido por eles atribuídos à formação à que são submetidos, é compreender o que é ser adolescente nesse contexto, uma vez que se leva em consideração o que se constitui para esses adolescentes como desafios e problemas. Evita-se, assim, dessintonia e desconexão entre teorias e fatos, generalizações inconsistentes e concepções marcadas pelo adultocentrismo.

#### ***4.4-Aprendizagem***

Quando indagados a respeito do que aprenderam ao longo da experiência no programa, as falas dos adolescentes, tanto **participantes** quanto **egressos**, revelaram as categorias: “disciplinamento”, “conteúdo do curso teórico” e “conteúdo das atividades”.

Como se trabalhou com a presença do tema, apareceram algumas categorias que não foram tão significativas quanto essas três primeiras, sendo elas: “superar dificuldades pessoais”, referentes à comunicação, por parte dos **participantes** e “cativar pessoas” e “dificuldades do mercado de trabalho”, por parte dos **egressos**.

##### ***4.4.1- Disciplinamento***

A categoria “disciplinamento” se fez presente na totalidade das falas dos adolescentes. No caso dos **participantes**, ela subdividia-se em: “não comentar o que ouve”, “eficiência”, “saber respeitar”, “lidar com pessoas” e “moldar-se”.

No caso dos **egressos** como sub-categorias do disciplinamento, apareceram: “moldar-se”, “lidar com pessoas”, “ser paciente” e “ajudar clientes”.

Para **egressos** e **participantes**, há em comum o disciplinamento sob a forma de aprender a lidar com pessoas e moldar-se. Nesse sentido, os adolescentes aprendem como se relacionar com pessoas - principalmente com os clientes das empresas onde eles desenvolvem as atividades da parte prática do programa – e como saber o quê e como falar, como se comportar e respeitar.

O disciplinamento é entendido por Foucault (1975) como estratégias e mecanismos de constituição do sujeito, moldagem e ortopedização dos indivíduos no plano das relações sociais de poder. Um instrumento para dominar e pôr uma ordem, uma vez que, através de tais técnicas, transformam-se as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidade organizada, através da imposição de uma relação de docilidade-utilidade.

Diversos depoimentos dão conta dessa “pedagogia ortopédica” no contexto do Programa Adolescente Aprendiz:

*“A pontualidade eu aprendi muito, porque a empresa também requer isso. Responsabilidade também com aquilo que eu faço”.* (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Coletiva).

*“Eu aprendi a ficar mais calmo, a lidar com as pessoas”.* (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Coletiva).

*“(…) Aí eu cresci mais, amadureci...Amadureci mais como tratar as pessoas, como respeitar tudinho, através do curso e daqui do trabalho”.* (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual)

*“(…) Mesmo aqueles mais desinteressados, no final, eles tornam-se interessados, porque tem que ter (responsabilidade), mesmo se você tiver ali dormindo, mas você teve pelo menos a responsabilidade de sair cedo de casa e chegar na hora... A responsabilidade de o que mandarem você fazer, ter que fazer direito, não pode errar. E a responsabilidade influi em tudo, nesse projeto influi em tudo. Tem que ter*

*responsabilidade*”. (Adolescente, Sexo Feminino, 17 anos – Entrevista Individual).

Os depoimentos acima (o último mais claramente) deixam claro que essa pedagogia, como considera Foucault (1997), reconstitui no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocando-o por força num sistema de interesse em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formando “(...) em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparece claramente a máxima: quem viver tem que trabalhar”. (Foucault, 1997; p. 100).

As falas dos adolescentes deixaram claro que o disciplinamento se evidencia, na parte teórica do programa, mais sob forma de algumas dicas acerca de como os adolescentes devem se comportar no ambiente de trabalho, principalmente em relação ao lidar com os clientes. Aí é trabalhado como esses adolescentes devem tratá-los, chamando-lhes a atenção para serem pacientes, respeitosos, alertando-os a respeito de como e o que conversar no ambiente de trabalho e como se comportar, bem como lhes chamando a atenção para desempenharem suas atividades com o máximo de qualidade possível. E na parte prática, esses adolescentes vão incorporando, aos poucos, tais “ensinamentos”.

Há, assim, um treinamento em função das normas, com o intuito de produzir individualidades através desse caráter homogeneizador, que tem como função maior “adestrar”, mas, como considera Foucault (1997), certamente adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor, uma vez que, amarrando as forças para reduzi-las, procura-se ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

Nesse sentido, o disciplinamento faz-se presente tanto na parte prática como na teórica do Programa Adolescente Aprendiz, o que é reflexo de um modelo positivista que procura adequar o homem ao trabalho.

Esse tipo de formação parece preocupar-se mais com o desenvolvimento de estratégias de “ajuste” dos futuros trabalhadores aos modelos vigentes de gestão do trabalho, pois a preocupação central parece ser o aumento da produtividade. O que reflete uma prática tradicional da psicologia organizacional, que, como considera Codo (1996), tem sido a de “combinar” os indivíduos com as ocupações com as quais eles se habilitam, com o objetivo de aumentar a satisfação no trabalho e aumentar a produtividade.

A fala dessa adolescente reforça esta análise:

*“(...) Ai eles falavam muito nisso, relações humanas, ou seja, trabalhar um grupo, de saber mesmo respeitar a opinião e fazer o trabalho com melhor eficiência. Com mais qualidade, no caso”.* (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual)

Parece, assim, haver uma espécie de vigilância constante, produzida por instituições especializadas para lidar com essa faixa etária e “classe perigosa”. Como chama atenção Freyssinet (2004), a formação profissional pode ser utilizada como uma maneira de camuflar o desemprego. Os desempregados são enviados para centros de treinamento sem haver uma preocupação com a qualidade do treinamento, nem de sua adaptação à situação do mercado de trabalho. Portanto, não havendo uma melhoria do mercado, existe simplesmente uma atenuação dos sofrimentos sociais das pessoas através da distribuição de renda, contendo-as.

Cria-se, assim, um novo Panóptico, uma “nova anatomia” política cujo objeto e fim são as relações de disciplina, pois, à medida em que anotam os desempenhos dos adolescentes, percebem suas aptidões e estabelecem classificações rigorosas, modificam comportamentos, treinando ou retreinando os indivíduos.

#### *4.4.2- Conteúdo do curso teórico*

Na categoria “conteúdo do curso teórico”, as falas dos adolescentes denotaram que eles aprenderam conteúdo de disciplinas: “básicas”, “interpessoais” e “específicas”

O aprendizado relacionado à categoria “conteúdo de disciplinas básicas”, para os **participantes**, refere-se a “português”, “matemática” e “informática”. Para os **egressos**, refere-se a “matemática” e “informática”.

A categoria “conteúdos de disciplinas interpessoais”, para os **participantes**, subdividia-se em “saúde e segurança no trabalho”, “relações humanas”, “direitos” e “ética”. Já para os **egressos**, subdividia-se em: “ética” e “meio ambiente”.

Vale salientar que “ética” apresentava-se como parte do conteúdo visto no curso teórico, sendo aí apresentadas as expectativas por parte dos gestores do programa sobre como esses adolescentes deveriam comportar-se na empresa.

A fala dessa adolescente a respeito do que consistia o conteúdo visto em ética é bastante elucidativa.

*“É tipo como você deve se comportar, em relação à aparência, em relação ao dever no trabalho, no curso. É isso (risos), coisas do dia-a-dia, coisas que você não é nem obrigado a ir pra um curso para poder aprender. Você tem que pegar isso em casa. E aqui só reforçava um pouquinho”. (Adolescente, Sexo Feminino, 19 anos – Entrevista individual).*

Portanto uma disciplina que ensina o disciplinamento. Pois o programa, através das relações sociais e do aprendizado advindo de tal experiência, se configura como um lugar de “aprendizado” da vida em sociedade. Neste sentido, o programa parece estar orientado por uma *perspectiva de adestramento e treinamento*. (Frigotto, 1999; p.85). Aí se reproduzem posturas moralistas, preparando adolescentes para o duro trabalho a que estão predestinados, um trabalho alienador e desumanizante.

Na disciplina meio ambiente, era trabalhada a questão de cidadania relacionada à preservação do meio ambiente, buscando desenvolver junto a esses adolescentes a competência de preservar os elementos ambientais básicos, bem como de adotar posturas conscientes em relação ao lixo, energia, água, fauna e flora.

A categoria “conteúdos de disciplina específica”, para ambos os grupos de adolescentes, tinha como sub-categoria “administração”, em que os adolescentes sinalizavam terem aprendido conteúdos relacionados a serviços administrativos. De acordo com o plano de curso do SENAC, as competências desta disciplina eram: identificar os serviços de apoio administrativo, reconhecer as documentações necessárias a cada setor; organizar os serviços de apoio administrativo; identificar a organização empresarial; e desenvolver as atividades nos setores com eficiência.

Pelas falas dos adolescentes, quanto ao que **aprenderam no curso teórico**, percebe-se que, em tal programa, se desenvolvem poucas ações com vistas a propiciar, a esses adolescentes das classes populares, oportunidades de superarem os déficits culturais que acumularam em razão das suas dificuldades de acesso aos bens de cultura produzidos na vida social.

Ao contrário, pois se busca proporcionar, essencialmente, a aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários para a ocupação de um determinado emprego. Fica claro que o Programa Adolescente Aprendiz do Governo Lula se enquadra na filosofia da formação profissional, e não na de formação técnico-profissional – como consta na proposta de curso do SENAC -, uma vez que, como considera Oliveira (2004), a formação técnico-profissional se preocupa em formar concomitantemente o cidadão e o profissional, enquanto que a formação profissional “visa, apenas, ou sobretudo, adestrar alguém para ocupar uma posição no processo de produção”.



(Oliveira, 1994, p.87)

Nesse sentido, a qualidade de instrução parece não ser uma prioridade, uma vez que tais práticas podem ser entendidas como estratégias utilizadas pela burguesia brasileira para manutenção de sua hegemonia, conforme as análises de conjuntura apresentadas nos trabalhos de Cruz (1999), Frigotto (1995a, 1995b, 1996), Gentili (1996), Guareshi (1998), Macedo (1997) e Moraes (2000).

Frigotto (1992) defende a idéia de que a formação profissional, sem uma educação básica prévia para as classes populares, constitui-se como adestramento puro e simples.

Macedo (1997) nos chama a atenção para as ambigüidades e contradições do trabalho de adolescentes socialmente assistidos, podendo a mesma conter elementos de avanço ou retrocesso, conforme as perspectivas e estratégias de formação profissional adotadas. Em seus achados de pesquisa ele encontrou muitos profissionais, vinculados a projeto de inserção, apresentando representações do trabalho de adolescente marcadas por um caráter moralizador e disciplinarizante.

Nesse sentido também advoga Guareshi (1998) quando considera que tais políticas podem ser entendidas como meios de preparar mão-de-obra barata para o capital. De acordo com Sergini (2000), tais políticas constituem-se como possibilitadoras de uma "ilusão de desenvolvimento" sem alterar a ordem social desigual.

Na fala dos adolescentes, fica claro, portanto, que, no curso teórico, se reproduz o modelo da escola, sendo que se enfatiza mais o seu caráter disciplinador, ou seja, o Programa Adolescente Aprendiz se configura como um agente educativo, em que se assume papel relevante, não só no resgate e "reforço" de conteúdos escolares, mas, principalmente, na disseminação de conteúdos morais, de valores da ordem burguesa, no interior dos segmentos das classes populares. O que pode estar relacionado com o fato de

que, como já assinalara Franco (1998), no contexto brasileiro, a formação profissional está sendo cada vez mais decidida no campo técnico-empresarial, o mercado.

Há, portanto, um disciplinamento, pois se produz um sujeito específico das classes populares, dotado de um tipo de subjetividade não pensante, não questionadora e não criativa. Sujeitos obedientes, reprodutores e subservientes a todo e qualquer tipo de exploração.

#### *4.4.3- Conteúdo das atividades*

No caso da categoria “conteúdos das atividades”, os adolescentes **participantes**, consideraram ter aprendido a “arquivar”, “utilizar tude<sup>6</sup>”, “forrar”, “lavar roupa” e “dinâmica da empresa”.

No caso dos **egressos**, eles aprenderam a: “entregar documentos” e “organizar”, sejam livros, CD’s, documentos ou prateleiras.

Esse tipo de aprendizado, fruto das atividades desenvolvidas pelos adolescentes, pouco se relaciona com os conteúdos do curso teórico, bem como com a escolaridade exigida como critério para fazer a seleção de entrada no programa<sup>7</sup> (7º série do Ensino Fundamental). O que demonstra que essa formação, bem como a competência exigida nem sequer atendem às necessidades do mercado, constituindo-se mero controle, uma vez que as falas apontam para uma formação direcionada às atividades que demandam pouca

---

<sup>6</sup> Material utilizado na organização de apartamento hospitalar.

<sup>7</sup> Apesar de, em termos legais, não haver pré-requisitos no que se refere à escolaridade para os adolescentes participarem do Programa Adolescente Aprendiz, em conversas informais tomou-se conhecimento de que no SENAC-JP as provas de seleção são elaboradas tomando-se como referência os conteúdos de sétima série do Ensino Fundamental.

qualificação dos sujeitos.

Como chama atenção Costa (2001), tais práticas, além de preparar os jovens para atividades que normalmente exigem pouco envolvimento de massa encefálica, tendem a prepará-los para a subalternidade, uma vez que não instituem práticas que proporcionam condições mínimas de oportunidades para a vida e, posteriormente, para o trabalho, na busca de sua auto-sustentação.

Nas entrevistas coletivas, procurou-se detectar se os adolescentes reconheciam terem ficado mais disciplinados com a experiência e aprendizado decorrente do programa, sendo consensual o reconhecimento. Validou-se, assim, essa categoria teórica, pois os adolescentes reconheceram terem mudado enquanto pessoas, se tornando mais contidas, mais responsáveis, mais pacientes e mais aptas a lidar com pessoas.

Procurou-se também verificar se o que eles aprenderam, de fato, tinha relação com o que praticavam na empresa. E as falas sinalizavam que sim. Consideraram que todo o conteúdo visto na parte teórica tinha relação com a parte prática, mas, quando solicitados a explicarem como se dava essa relação, poucos conseguiram explicar. Tal relação ficava mais clara para eles quando se tratava da aprendizagem decorrente da parte de computação e administração.

O depoimento abaixo transparece essa leitura:

*“Era compatível, algumas coisas da parte administrativa era compatível. O porque eu não sei explicar, mas sei lá (...) quando eu fui digitar uns negócio lá que me pediram, o professor tinha ensinado”.*  
(Adolescente, Sexo Masculino, 18 anos – Entrevista Coletiva).

A dificuldade para expressar uma idéia ou repassar uma informação pode estar relacionada à linguagem. Carraher, citado por Albeto (2002), a propósito das dificuldades

de crianças das classes populares com a linguagem falada, prefere conceber a existência de uma cultura do silêncio – própria do processo de colonização, a que foram submetidas as classes populares, ou ainda decorrente de um processo de negação do direito de acesso à alfabetização – à existência de um *déficit* lingüístico pertinente às crianças das classes populares. Tal dificuldade também pode ser conseqüência do fato de os adolescentes, ao tentarem transmitir uma impressão positiva do programa, não encontrarem forma de explicar o porquê da não relação entre teoria e prática, como reza a Lei de Aprendizagem. O que, a partir das falas dos adolescentes, parece ser a explicação mais adequada.

Vale salientar que essa não relação entre teoria e prática pode estar relacionada com o fato de o curso teórico do SENAC ter que atender as demandas de várias empresas que iam desde o setor hospitalar, passando por supermercados e empresas de telecomunicações. Sem haver cursos diferenciados para os adolescentes que fazem a prática nessas diferentes empresas.

Outro aspecto, referente ao que aprenderam, tratado na entrevista coletiva, foi a categoria “superar dificuldade pessoal”, como fatores que marcaram singularidades. E apenas na entrevista realizada com o grupo dos adolescentes **participantes** do programa, houve o reconhecimento de tal aprendizado, sendo este em relação a aprender a ouvir as pessoas e superar timidez.

O sentido da formação do Programa Adolescente Aprendiz, no que se refere ao aprendizado, aponta, a partir das falas dos entrevistados, que a formação molda os adolescentes, torna-os mais contidos, mais respeitosos, mais subservientes. Como coloca Foucault (1997), transforma uma massa inútil em algo útil. Forma sujeitos trabalhadores, qualificados, adaptados às exigências e padrões do que se requer de um trabalhador, no que se refere ao senso de responsabilidades, cumprimento de horário, vestuário adequado,

formas de comunicação e paciência para com os clientes.

#### ***4.5- Atividades de trabalho***

Quando os adolescentes foram questionados acerca do que faziam na parte prática do programa, as falas deram conta das categorias “serviços administrativos”, “serviços de apoio” e “serviço comercial”.

##### *4.5.1- Serviços administrativos*

A categoria “serviços administrativos”, no caso dos **participantes**, demonstra que eles desenvolviam as seguintes atividades: “entregar documentos”, “organizar documentos”, “selar”, “arquivar”, “protocolar”, “tirar xérox”, “fazer ticket”, “organizar medicamentos” e “cadastrar pessoas”.

Já para os **egressos**, as atividades realizadas eram: “arquivar”, “tirar xérox” e “organizar documentos”.

O que denota que, mesmo as atividades consideradas condizentes com a proposta do programa – formar adolescentes para atuar como auxiliares administrativos – eram atividades mecânicas que pouco exigiam em termos de envolvimento de raciocínio e criatividade.

##### *4.5.2- Serviços de apoio*

A categoria “serviços de apoio”, no caso dos **participantes**, subdividia-se em: “lavar roupa”, “servir cafezinho”, “servir água”, “controle de limpeza”, “controle de organização” e “fazer favores”.

No caso dos **egressos**, essa categoria serviços de apoio denota que os adolescentes desenvolviam as seguintes atividades: “colocar preço”, “controlar roupa”, “limpar CD’s”, “entregar pão”, “colocar pão no forno”, “embalar carne”, “embalar compras”, “organizar roupa ou prateleira” e “atividade externa”.

Percebe-se, pois, que os adolescentes desenvolviam muitas atividades que não se caracterizam como trabalho educativo, forma de trabalho esta que se encontra disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 68, como uma atividade de caráter pedagógico, para propiciar o desenvolvimento de habilidades e dons. Portanto uma atividade de formação do adolescente, numa acepção ampla da educação.

Os depoimentos abaixo trazem um pouco das atividades que os adolescentes desenvolviam:

*“Tudo o que tem pra fazer eu faço, né? Tudo, servir cafezinho, água, qualquer coisa.(Sorri). Tudo eu faço um pouco”. (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual).*

*“No sábado era embalar compra. No sábado era só embalar”. (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).*

*“Saia pra resolver os problemas (...) XXXX, que é o gerente de lá, botava eu pra resolver as coisas fora”. (Adolescente, Sexo Masculino, 18 anos – Entrevista Individual).*

*“Eu só faço é entregar documento quando chega, levar todos os dias uma lista com as despesas, pronto, só. Faço um favor ao pessoal, faço alguma coisa no computador. Faço pouca coisa aqui, infelizmente”. (Adolescente, Sexo Masculino, 16 anos – Entrevista Individual).*

*“Teve uma parte que eu fiquei na guarita, dando baixa dos carros dos*

*médicos que estavam entrando para estacionar”.* (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).

*“Às vezes eu ia ajudar os meninos, quando eles estavam precisando, quando só tinha um pra separar a carga de roupa pesada<sup>8</sup>, eu ia lá, colocava luva, a máscara, a touca e ia separar as roupas ajudando ali eles. Eu ajudava da forma que precisasse”.* (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).

Essas atividades demonstram que parte das experiências dos adolescentes, como coloca Macêdo (1997, p.95), “não contribui para a profissionalização, fazem com que os adolescentes passem a substituir os adultos”. Traz consigo, também, um caráter disciplinador, uma vez que faz com que os adolescentes, ao desempenharem tarefas alienadas, conformem-se a outras formas de exploração a que possam vir a ser submetidos.

Vale salientar que os dois últimos depoimentos citados acima são de um adolescente que teve boa parte (05 meses) de sua prática na lavanderia de um hospital, ou seja, envolvido em atividade insalubre.

Tais experiências descaracterizam a relação de aprendizagem, pois as atividades desenvolvidas pelos adolescentes nas empresas – parte prática do programa, deveriam propiciar uma complementação da parte teórica ou estar relacionadas com esta, uma vez que o Programa Adolescente Aprendiz se propõe a oferecer formação profissional conjugando teoria e prática de forma metódica e condizente com as particularidades do desenvolvimento físico, moral e psicológico dos adolescentes.

Tal arbitrariedade consiste num abuso, uma vez que se “rubrica como aprendizagem o exercício de ofícios que dela não são passíveis ou ofícios delas passíveis sem haver ensinamento metódico, sem que alguém, de fato exerça uma função de mestre”.

(Oliveira, 1994, p.92)

<sup>8</sup> Roupa pesada consiste nas vestimentas ou lençóis provenientes das salas cirúrgicas de um hospital que estão sujas de sangue.

O autor supracitado considera que se trata de um expediente para obter mão-de-obra barata, uma vez que tal prática pode ser entendida como um “emprego camuflado”. Vale salientar que, em número considerável de empresas, tal arbitrariedade não ocorre, sendo respeitadas as condições de aprendizagem colocadas pela CLT.

Essa relação de abuso fica muito clara na fala dessa adolescente, que trabalhava no caixa de um supermercado:

*“Lá, normalmente, eles exigem muito de você, lá era igual a um emprego, assim, por eu ser uma menor lá. Mas eles me abordavam assim como se eu fosse uma funcionária qualquer da empresa, eu, praticamente fazia era tudo que uma pessoa normal faz lá. E assim eu acho que foi muito cansativo, porque eles exigiam bastante. Eu queria, eu tinha a hora de intervalo, aí pra mim era tão difícil, porque pra mim sair dependia de outras pessoas, tudo que ia, sair ao banheiro, beber água, era tudo muito difícil. Quando eu precisava de alguém ninguém vinha, mas quando outra pessoa precisava de mim eu tinha que ir voando, entendeu?”.* (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual).

Como se não bastasse ela trabalhar no caixa, o que não é permitido para o adolescente aprendiz, há um tratamento diferenciado para os aprendizes e os funcionários, sendo que este se dá no sentido de favorecer o segundo grupo.

O desconhecimento ou negligência das empresas pode ser explicado, em parte, pela escassez de fiscalização. Pois, pelo quadro reduzido de fiscais das Delegacias Regionais do Trabalho, não há um acompanhamento mais atento da parte prática da Lei de Aprendizagem.

Questiona-se, assim, que subjetividade emerge entre esses sujeitos em formação, cujas experiências de vida, via particularmente formação profissional, não são propiciadoras da aquisição de conhecimentos de caráter mais intelectual, mas sim manual.



E o que significa essa realidade diante das novas configurações do mundo do trabalho, em que as empresas recorrem, cada vez mais, às inovações tecnológicas? O que esses adolescentes terão a oferecer para o mercado de trabalho cada vez mais exigente? Se a escola e as propostas de formação e qualificação dos trabalhadores precisam ajustar-se a essa nova realidade globalizada e competitiva, que demanda uma produção mais enxuta e automatizada, qual demanda o profissional formado em **Serviços Administrativos** vai atender?

Nesse sentido, Frigotto (2001) nos chama a atenção para o surgimento de uma economia da educação como campo disciplinar específico, pois, num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração de blocos econômicos com poder, realidades objetivas assimétricas e a conseqüente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desintegra-se a promessa integradora. Conseqüentemente, a função econômica atribuída à escola e às propostas de educação profissional passam a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego. Dessa forma, dá-se excessiva ênfase à problemática do assistencialismo e da transferência de renda, como forma de conter “as classes perigosas”, e insuficiente atenção ao problema de geração de emprego e renda.

#### *4.5.3- Serviços comerciais*

A categoria “serviços comerciais” apareceu apenas com os **egressos**, sendo que a

mesma estava relacionada às atividades de venda. Dentre os produtos referidos, estavam peixe, melancia, pão, pisca-pisca e salgados.

Com as entrevistas coletivas, procurou-se verificar, dentre as atividades serviços administrativos, serviços de apoio e comercial, qual tinha predominado para esses adolescentes. As falas sinalizaram para o predomínio de serviços administrativos, sendo que, tanto por parte dos **participantes**, quanto por parte dos **egressos**, houve o reconhecimento de considerável número de atividades relacionadas com serviços de apoio, e atividades relacionadas com serviços de comércio, por parte dos **egressos**.

Questionou-se, também, se eles consideravam se o que faziam era adequado para a idade deles e para uma atividade de aprendizagem. E mesmo aqueles que estavam envolvidos em atividades insalubres ou em atividades que não se caracterizavam como trabalho educativo consideraram que sim. Mesmo havendo depoimentos como:

*“(...) na lavanderia eu aprendi que era um risco muito grande da pessoa perder um braço”.* (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Coletiva).

A maioria dos adolescentes avaliou suas práticas como sendo trabalho educativo e condizente com o curso teórico. Portanto, ou eles não têm clareza do que é trabalho educativo, ou temiam prejudicarem-se ou prejudicar alguém, ao reconhecer algumas falhas do Programa Adolescente Aprendiz.

Se a primeira hipótese for a correta, temos outro problema, pois como pode ser concebível que esses adolescentes não percebam estar envolvidos em atividades incompatíveis com as determinações do programa que se propõe a oferecer formação profissional metódica, sob a orientação de um responsável, com atividades condizentes com o aprendizado do curso teórico e com as particularidades de desenvolvimento físico,

moral e psicológico desses adolescentes?

Esses adolescentes parecem não conseguir perceber que determinados tipos de trabalho podem prejudicá-los. Como colocam Moreira & Stengel (2003), parece haver uma forma de pensar própria da adolescência, que permite a esses jovens imaginar que o fato de estarem envolvidos em determinados trabalhos não altera em nada seu futuro.

Vale lembrar que o público alvo dessa política de formação são adolescentes, e, apesar de no presente estudo não se adotar uma perspectiva naturalizante e universalista, não é possível descartar algumas contribuições teóricas dessas perspectivas, sobretudo quando apresentam algumas características da adolescência, como o messianismo, onipotência e a busca por desafios, desde que pensados para esse grupo de adolescente, uma vez que servem como um código comum de suporte para o enfrentamento dos conflitos ocorrentes em suas vidas cotidianas.

#### ***4.6- Avaliação da experiência***

No tocante às avaliações da experiência, as falas dos adolescentes apontam para as categorias “positiva” e “negativa”, predominando a primeira.

##### ***4.6.1- Avaliação positiva***

No caso dos **participantes**, a categoria positiva era composta por:

“instrumentalização para primeiro emprego”, “questão financeira”, “relacionamento”, “questão pessoal” e “sentir-se valorizado”.

No caso dos **egressos**, a categoria positiva em relação à avaliação da experiência estava sub-dividida em: “instrumentalização para primeiro emprego”, “questão financeira” e “relacionamentos”.

Na sub-categoria “instrumentalização para primeiro emprego”, os adolescentes **participantes** avaliavam positivamente o programa fazendo referência ao fato de ter uma “carteira assinada”, “experiência” e “aprendizado”, seja em relação à responsabilidade, respeito ou conteúdo das disciplinas. A sub-categoria “relacionamento”, para esse grupo de adolescente, tratava de “animação dos colegas” e “novas amizades”. A sub-categoria “questão pessoal” estava relacionada com “crescimento”, com “responsabilidade”, em relação ao trabalho, e “ajuda vocacional”. E a sub-categoria “sentir-se valorizado” não apresentou segmentações.

Na sub-categoria “instrumentalização para primeiro emprego”, os adolescentes **egressos** do Programa Adolescente Aprendiz faziam referências a “experiência” e a “aprendizado”. Na sub-categoria relacionamentos, abordavam: “novas amizades”, “colegas legais” e “professores legais”. E, na sub-categoria “questão financeira”, tratavam de “renda” e “ajudar em casa”.

Vale lembrar que o grande motivador para os adolescentes participarem do Programa Adolescente Aprendiz foi a questão financeira, o que justifica o peso atribuído por estes adolescentes à remuneração e à possibilidade de virem a se inserir no mercado de trabalho, nessa avaliação positiva do programa.

Isto sinaliza para a importância de analisarmos a adolescência contextualizando-a social, cultural e politicamente, pois, como considera Rocha (2002), o processo de

formação nos dias atuais se vê diante de fatores de diferentes ordens, a saber: instantaneidade temporal provocada pela velocidade tecnológica, o que acarreta certa superficialidade na aquisição de conhecimento; a cultura de consumo, geradora de múltiplas necessidades rapidamente descartáveis; e o quadro recessivo, que amplia a exclusão social. Cabe, então, questionar-se até que ponto essa experiência social de aprendizagem viabiliza avaliações que possibilitem a compreensão dessa realidade.

Essa avaliação positiva dos adolescentes, como coloca Cueto (citado por Martinez, 2001), pode estar relacionada ao fato de esses sujeitos terem se adaptado à necessidade de trabalhar de uma forma tranqüila e natural, aparentemente se sentindo gratificados por estarem trabalhando, uma vez que podem manter-se e, ao mesmo tempo, auxiliar na manutenção familiar. Mas esse mesmo autor considera também que, se esses adolescentes pudessem escolher, gostariam de ter mais tempo para dedicar-se aos estudos e às brincadeiras.

Há, também, o caráter operativo, nesse processo de construção da identidade, que dependendo do contexto social, pode causar o receio de não ser capaz. A formação aparece, para esses adolescentes, como uma possibilidade de se engajar, de se comprometer e de ser reconhecido enquanto tal. Pois, no mundo atual, a socialização via trabalho pode ser um elemento de afirmação social. Além do fato de que, para os jovens das classes populares que encontram esses espaços, por ser diferente da realidade em que vivem, essa socialização pode proporcionar inserção e construção de novas relações sociais, com pessoas e contextos diferentes. Nesse sentido é que Cassab (2001) concebe o trabalho para adolescentes das classes populares como diferenciador do vagabundo.

Vale lembrar que a inserção desses adolescentes no mundo do trabalho, por mais que esteja sendo intermediada por uma formação, como coloca Frigotto (1999), não é uma

escolha, mas, sim, imposição de uma realidade social excludente.

Tal realidade acaba por gerar perspectivas filantrópicas ou políticas que atacam apenas o efeito dessa exclusão, mas que são vistas positivamente pelos beneficiados de tais práticas, já que a renda auferida por estes adolescentes é importante para assegurar a sobrevivência da família, como já haviam assinalado Alberto (2002), Bilac (1978), Fausto Neto (1982), Guimarães e Romanelli (2002), Machado Neto (1979, 1980) e Ozella (2002).

#### *4.6.2- Avaliação negativa*

A categoria negativa, para os **participantes**, foi composta pelas sub-categorias: “prejuízo nos estudos”, “pouco tempo de duração”, “não tinha nada de administração”, “aulas chatas” e “cansaço”.

A categoria negativa, para os **egressos**, foi composta pelas sub-categorias: “cansaço”, “clientes metidos”, “aulas chatas”, “prejuízo nos estudos”, “cobrança como se fosse funcionário da empresa”.

Portanto, alguns adolescentes chamaram a atenção para alguns aspectos negativos do programa, destacando-se o “prejuízo nos estudos”, decorrente tanto do pouco tempo que tinham para estudar, bem como do cansaço oriundo da longa jornada a que estavam submetidos – trabalho na empresa, curso teórico e escola.

Percebe-se, assim, que há uma contaminação do tempo da escola com o tempo do trabalho, conforme pode ser verificado a partir desses relatos:

*“Ano passado eu só tinha os dois turnos preenchidos, que era manhã e tarde, de noite eu estava livre. Agora que eu estou com os três ocupados*

*fica meio difícil (...) eu já comecei a me descuidar um pouco no colégio, cansada não sei o que, e agora tá pior ainda”. (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual).*

*“Aí eu resolvi parar (...) No primeiro ano porque tava muito cansativo, porque o projeto, apesar de ser bom ele, a carga horária, ele cansa muito a pessoa. Aí não tava agüentando, não tava acompanhando direito as aulas, dormindo em sala, aí peguei e resolvi parar”. (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).*

Dejours (1987), embora não trate especificamente da escolaridade, usa a expressão *contaminação do tempo fora do trabalho* para expressar a idéia de que o homem é condicionado ao comportamento produtivo pela organização do trabalho. Deste modo, conquanto esteja fora do local de trabalho, o trabalhador conserva o mesmo corpo e a mesma cabeça. Neste sentido, reproduz estereótipos comportamentais que são resíduos do tempo no trabalho. No caso específico dos adolescentes deste estudo, com as preocupações e cansaço concernentes ao trabalho, há uma contaminação do tempo que deveria ser dedicado aos estudos.

Vários estudos dão conta dessa difícil relação Trabalho e Escola. Forastieri (1997) chama atenção para o fato de que as crianças exaustas, famintas ou ansiosas devido ao trabalho estariam em desvantagem na escola, em comparação com seus pares não-trabalhadores. Rizzini e col. (1996) consideram que as crianças e adolescentes que trabalham apresentam os maiores índices de evasão escolar. Cervini e Burger (1991), Ferreira (1979), Bataglia (1993) e Nogueira, Romanelli e Zago (2000) também chegam a conclusões semelhantes, bem como Alberto (2002), sendo que esta autora acrescenta que, no caso dos adolescentes, o índice de exclusão da escola é ligeiramente maior do que o das crianças.

Vale salientar que, no caso do trabalho de adolescentes sob condição de

aprendizagem, há diferenças em relação às outras formas de exploração de mão-de-obra de crianças e adolescentes, tanto no que se refere aos aspectos legais quanto às conseqüências para os adolescentes. Pois não só o trabalho sob condição de aprendizagem é permitido e incentivado legalmente, como se espera que esse tipo de trabalho seja benéfico para os adolescentes e que não os prejudique nos estudos. No entanto o que estamos encontrando revela outra realidade.

Os adolescentes - mesmo avaliando positivamente o programa, o que as falas demonstraram estar muito relacionado com a questão da remuneração e possibilidade de inserção futura no mercado, portanto por uma busca de aceitação social e busca de uma vida melhor - reconhecem a importância de estudar e fazem referência ao cansaço decorrente da jornada de trabalho e às suas repercussões na vida escolar, em que consideram estar se prejudicando.

O que deixa claro o fato de, apesar de o discurso ser voltado para a formação do adolescente, se procurar “possibilitar um elo entre educação formal e educação complementar e, com isso, propiciar maior preparação profissional do adolescente aprendiz”. (SENAC, 2004, p.15) A prática parece revelar ênfase no trabalho, pelo qual os adolescentes, pela cansativa jornada de trabalho, curso e escola, acabam relegando a escola a um segundo plano. O fato de esta ser, para a grande maioria dos adolescentes, cursada no período noturno já é bastante sintomático, o que só reforça a percepção de tal experiência como uma espécie de emprego camuflado.

Sobre essa questão, Barros e Mendonça (1996) consideram que, pelo aumento da atratividade do mercado de trabalho e da diminuição da atratividade da escola, é possível explicar a crescente preferência desses adolescentes pelo trabalho, o que faz com que eles, na tentativa de conciliar trabalho e escola, estudem no noturno e, posteriormente,



interrompam os estudos.

Percebe-se, assim, que a concepção de formação presente nessa proposta do Programa Adolescente Aprendiz prioriza uma visão de educação para o trabalho, objetivando apenas o treinamento para o mundo laboral, e não uma educação pelo trabalho, que se baseia numa concepção de trabalho como princípio educativo, além de pautar-se numa abordagem crítica da relação capital e trabalho.

Como chama atenção Cassab (2001, p.95),

(...) as concepções de educação e capacitação para o trabalho que presidem esses programas estão impregnadas por uma lógica de formação para a subalternidade, sem romper com os lugares sociais que estão indicados para eles.

Dessa forma, a escola, o espaço onde esses adolescentes deveriam adquirir conhecimentos e amadurecerem para a vida, fica escanteada. A própria CLT, que rege a lei de aprendizagem, transparece um pouco esta visão, quando considera que a duração do trabalho sob condição de aprendizagem não deve exceder seis horas diárias, sendo aí computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica, podendo este limite ser de até oito horas diárias para aqueles adolescentes que já tiverem completado o ensino fundamental. Portanto, tendo os adolescentes das classes populares adquirido o mínimo de capital cultural, através do ensino fundamental, considera-se que eles podem dedicar mais tempo ao trabalho em detrimento da escolaridade. A continuidade dos estudos, na perspectiva da Lei de Aprendizagem, parece não ser tão interessante assim.

Sobre essa questão, trabalho e escola, Oliveira e col. (2003), num estudo das representações sociais de adolescentes, observaram uma contradição caracterizada pela dimensão das conseqüências do trabalho para a escolarização, tais como cansaço, falta de

tempo para estudo, atrapalhar o estudo, etc., ao lado da dimensão moral do trabalho, associando valores ao mesmo tempo em que afirmam as vantagens associadas ao trabalho.

Portanto esses adolescentes, ao defrontarem-se com a realidade do cotidiano do trabalho e seus prejuízos, recorrem ao discurso moral associado ao trabalho e os seus supostos benefícios.

Nas entrevistas coletivas, questionou-se, dentre “instrumentalização para primeiro emprego”, “relacionamento”, “questão financeira”, qual teve maior peso para os adolescentes avaliarem positivamente o Programa Adolescente Aprendiz. Os **participantes** do programa consideram ser a “questão financeira”, já o grupo dos **egressos** atribuiu maior peso a “instrumentalização para primeiro emprego”. O que, de certa forma, não se distancia muito, haja vista o fato de que os **egressos**, através dessa inserção profissional, esperavam auferir melhores condições sócio-econômicas. Assim como os **participantes**, quando das entrevistas coletivas, não recebiam mais salário, aproximando-se da necessidade de inserção profissional.

Retomou-se, também, nessas entrevistas, como era para eles ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, além de freqüentarem o curso teórico. E eles consideraram ser uma jornada bastante cansativa, o que acabava por acarretar prejuízos aos estudos, uma vez que baixava o rendimento deles, validando, assim, os resultados obtidos nas entrevistas individuais.

#### ***4.7- Contribuição do programa***

Quando questionados acerca da forma com que o Programa Adolescente Aprendiz

poderia ajudá-los a se inserir no mercado de trabalho, as respostas, tanto dos participantes quanto dos egressos, dão conta das categorias: “disciplinamento”, “vivência de uma experiência”, “carteira assinada”, “referência” e “aprendizado”. Para ambos os grupos de adolescentes houve um predomínio do “disciplinamento” e “vivência de uma experiência”.

As falas dos adolescentes demonstram uma avaliação de que suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho se ampliam pelo fato de terem passado por esse processo de disciplinamento, bem como pela experiência que os mesmos adquiriram ao longo da parte prática do programa e pelos referenciais que os mesmos podem apresentar, seja em relação ao fato de terem “estagiado” numa empresa renomada, seja pelo fato de terem feito um curso no SENAC.

Nesse sentido, o disciplinamento é compreendido como instrumentalização necessária para se inserir profissionalmente, talvez porque o SENAC seja reconhecido pelo mercado de trabalho como capacitado a formar e qualificar trabalhadores. E, uma vez que o que os adolescentes almejam é a aquisição da identidade de trabalhador, disponibilizam-se a submeterem-se a esse processo de disciplinarização.

Talvez a aprendizagem fique de lado porque eles, no fundo, têm clareza de que o que aprendem não garante a inserção, não se caracterizando como tão significativo, a ponto de precisar passar por uma escola de formação para apropriarem-se de tais conteúdos. Mas o aval do SENAC, sim, é importante. Assim como a experiência que nessa formação eles podem adquirir.

Nesse sentido, sinaliza Rocha (2005), quando considera que a “experiência” que os adolescentes não têm é uma condição colocada acima das outras qualidades deles, inclusive cursos realizados e o ensino médio concluído.

Paiva (2001) ajuda-nos a compreender essa ênfase no disciplinamento por parte

desse programa de qualificação profissional, quando considera que, com a contração do mercado de trabalho, fruto das inovações do mundo contemporâneo, houve um “aumento da subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital”. (Paiva, 2001, p.59). Esse processo de subordinação, no campo da educação e formação, efetiva-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão dos processos educativos. Nesse contexto, o disciplinamento ganha relevo, uma vez que faz com que os futuros trabalhadores coloquem seu potencial comportamental à disposição e a serviço da produtividade da empresa.

Silva (2002) chama a atenção para o envolvimento de alguns setores da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle. Nesse sentido, o SENAC configura-se como um micropoder, uma vez que detém um saber e produz o real, através de uma transformação técnica dos indivíduos. Foucault (1982) caracteriza essa transformação como sendo uma relação de poder, o que, em nossa sociedade, recebe o nome de normalização. Na visão desse teórico, esse poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades, uma vez que, através dessa relação, emergem corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. Aumentam-se as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade, e diminuindo essas mesmas forças, em termos políticos, de obediência.

Portanto a formação para o trabalho aparece como um princípio de ordem e regularidade. Numa leitura foucaultiana, a utilidade dessa proposta de formação está na constituição de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção.

Logo o sentido da formação profissional, no que se refere à inserção no mercado, tanto para os **participantes** quanto para os **egressos**, coloca em segundo plano o conteúdo transmitido no curso, salientando o disciplinamento e a experiência como elementos de

maior importância para os ajudarem a conseguir um emprego, ou seja, de fato, os adolescentes passam por um processo de disciplinarização e a aprendizagem advinda dessa vivência parece não ter grandes contribuições.

Nas entrevistas coletivas retomou-se a discussão acerca de como o programa poderia ajudá-los a conseguir um emprego, com a finalidade de verificar se os **participantes** iriam avaliar diferentemente, pelo fato de já não estarem mais no programa, bem como os **egressos**, pelo aumento do tempo de saída do programa. O que não aconteceu, pois os adolescentes que eram **participantes** do programa, na época das entrevistas individuais, bem como os **egressos**, continuaram atribuindo ao “disciplinamento”, “experiência” e “carteira assinada” poder de ajudá-los a se inserir no mercado de trabalho.

#### ***4.8- Expectativa de futuro***

Quando perguntados o que desejavam ser no futuro, as falas dos adolescentes, tanto para os **participantes** quanto os **egressos**, revelaram duas categorias, a saber, “cursos de nível superior” e “trabalho de nível médio”. Sendo que, nos adolescentes **participantes** do programa, as duas categorias fizeram-se presentes em quantidade semelhante, enquanto que no caso dos adolescentes **egressos** houve um leve predomínio da expectativa de um trabalho de nível médio.

Percebe-se, assim, que as expectativas desses adolescentes refletem em muito suas motivações para participar do Programa Adolescente Aprendiz: “inserção no mercado de trabalho”, “necessidade financeira” e “aprendizado”. Um curso de nível superior, para esses

sujeitos, é representado como uma garantia de inserção no mundo do trabalho, sendo esta inserção possibilitadora de uma ascensão sócio-econômica.

Em relação ao desejo de um trabalho de nível médio, este aparece condicionado à necessidade financeira dos adolescentes. Tal desejo é representado não só pela garantia da própria sobrevivência, mas também como um meio de, no futuro, conseguirem melhores oportunidades.

Nos **participantes**, a categoria cursos de nível superior compreendia: “odontologia”, “ciências da computação”, “enfermagem”, “medicina” e “administração”. Os de nível médio: “arquivagem”, “motorista de ônibus” e “receptionista”, ou seja, atividades que não promovem mobilidade e ascensão socioeconômica, mas que podem garantir os direitos trabalhistas, como carteira assinada, décimo terceiro, FGTS, etc.

Ainda em relação a esse grupo de adolescente, emergiram as categorias: “crescer”, com que alguns adolescentes referiram-se à busca de um crescimento pessoal; “ter estabilidade”, em que a expectativa manifestava-se sob a forma de uma estabilidade financeira; e “trabalhar”, expectativa essa justificada pelas falas dos adolescentes por ser este um meio de poderem obter, no futuro, uma profissão que possibilite a cidadania, o bem-estar, respeito à dignidade e o reconhecimento como trabalhador.

Nos **egressos**, a categoria “cursos de nível superior” compreendia: “nutrição”, “educação física”, “engenharia mecânica”, “administração” e “direito”. No que se refere aos trabalhos de nível médio: “trabalho em escritório”, “trabalho no setor pessoal”, “policial” e “auxiliar de enfermagem”. Ainda em relação a esse grupo de adolescentes, emergiram as categorias: “trabalhar”, também como meio de pagar uma faculdade particular, e “estudar”, como tentativa de conseguir inserção em atividade socialmente reconhecida.

Nesse sentido, também se apresentaram os dados do estudo de Carpena (1999), uma vez que 90% dos entrevistados forneceram respostas ligadas à área profissional, seguidas de aspectos materiais, de segurança ou bem-estar e afetivos. E quando tal autor procurou analisar o *locus* do controle, ou seja, de quem dependeria alcançar estes projetos, observou ele a predominância do *locus* do controle interno, no qual cem por cento das crianças e adolescentes informaram que dependia deles próprios.

A resultados semelhantes chegou Cassab (2001), sendo que, em seu estudo, os adolescentes desejavam um futuro assentado no binômio trabalho e família estável, paradigma de felicidade para eles. Poucos expressaram uma ocupação vocacional, pois o trabalho era o que fosse possível, desde que tivesse boa remuneração e segurança. Não se fez presente uma escolha clara relativamente a um tipo de trabalho ou a cursos de nível superior, como foi encontrada com os adolescentes aprendizes.

Desse modo, nas expectativas vislumbradas pelos jovens do estudo de Cassab (2001), não há um rompimento com o modo de vida dos pais, nem o desejo de uma ascensão social que os tire do modo de vida a que estão acostumados. O que aparece de forma bastante significativa com os adolescentes aprendizes. Os depoimentos abaixo representam bem essa leitura:

*“(...) sinceramente eu prefiro estudar, tentar uma universidade porque quem trabalha no comércio vê que não é nada fácil não, tem que ralar muito e é um trabalho que basicamente não é reconhecido (...) É melhor a gente tentar estudar pra ser alguém na vida”. (Adolescente, Sexo Masculino, 17 anos – Entrevista Individual).*

*“Não quero coisa pesada não, quero um futuro melhor. Também o cara ter uma família e ganhar um salário mínimo não dá não. Eu penso numa coisa grande”. (Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual).*

Outro aspecto que chamou bastante a atenção, no tocante a essa temática, foi o esforço pessoal como determinante do futuro. O relato dessa adolescente traz essa questão:

*“Assim, meu sonho mesmo era ser médica, sempre foi, desde criança. Não sei se eu vou conseguir estudar o suficiente para isso, claro, né? Tudo na vida tem que ter o esforço, mas eu acredito que eu vou conseguir. Eu vou, se eu colocar na cabeça mesmo (...) minha vontade é essa, ser médica. Eu acho tudo pra mim, eu acho que vou ser médica”.*  
(Adolescente, Sexo Feminino, 16 anos – Entrevista Individual)

Percebe-se, assim, uma subjetividade modelada sob a lógica do capital, em que se culpabilizam os sujeitos por sua exclusão e seu insucesso, escondendo-lhe as reais causas estruturais do processo. O que é reflexo de uma concepção liberal de homem, que parte da premissa de que as oportunidades estão dadas para todos, cabendo a cada um aproveitá-las.

Resultados semelhantes encontraram Oliveira e col. (2003), em que estes consideram que os jovens de seu estudo, apesar de caracterizarem como difícil a realização das aspirações de sucesso profissional e financeiro, estas aspirações apresentam-se como possíveis, na medida em que eles dêem a sua contrapartida de investimento.

Esses autores acrescentam ainda que quaisquer outras variáveis, que não o esforço pessoal, não são consideradas, o que pode ser entendido como uma característica da dimensão moral do trabalho.

Como mostra Frigotto (1998), no plano ideológico, desvia-se a responsabilidade do social para o individual, pelo fato de que

(...) já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis.(Frigotto, 1998, p. 15)

Nesse sentido, o formato das políticas para essa população dá-se diante da



indefinição de um lugar para esses adolescentes no mercado de trabalho, haja vista as características do mercado flexibilizado que requer um trabalhador “super-qualificado”. O que faz com que inserção dessa população fique comprometida. Tal fato se agrava quando tal política de formação consegue transferir a responsabilidade para esta população.

Uma vez que se fez presente, nas entrevistas individuais, tanto o desejo de os adolescentes continuarem trabalhando, quanto de cursarem uma faculdade, nas entrevistas coletivas foi questionado como eles percebiam essa relação – trabalho e curso superior. As falas, tanto dos **participantes** quanto dos **egressos**, dão-se no sentido de perceberem uma possibilidade em conciliar as duas coisas e de visualizarem o trabalho como um meio de financiar uma faculdade particular, ou seja, valida os resultados obtidos nas entrevistas individuais.

Esses adolescentes, de fato, parecem não conseguir ressignificar os próprios sonhos e desejos, de forma a perceberem que os mesmos se constituem, também, na relação com o mundo social. E, por não os analisarem criticamente, acabam colocando-os num lugar especial, inquestionável, o que Alberto (2002) considera como uma expectativa da ordem do desejo. Outra parte vislumbra um futuro mais pautado na realidade, uma vez que procura realizar seus sonhos por intermédio dos estudos ou do trabalho, buscando formas de superar as adversidades do meio social.

#### ***4.9- Experiência no programa e realização das expectativas.***

Por último, quando questionados acerca de como a experiência no Programa Adolescente Aprendiz poderia ajudá-los a atingir seus respectivos objetivos, as respostas

dos **participantes** revelaram as categorias: “vivência de experiência”, “disciplinamento”, “currículo”, “aprendizado”, e a categoria “não ajuda”.

As respostas dos **egressos** consideraram que o programa poderia ajudá-los a atingir seus objetivos pela: “vivência de experiência”, “através do trabalho pagar uma faculdade”, “aprendizado” e “amizade”.

Uma vez que não foram encontrados dados concisos em relação à inserção profissional de adolescentes que participaram de programas de qualificação, recorreu-se a um estudo realizado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), no Rio de Janeiro. De acordo com Baptista (2004), tal estudo informa que 75% dos adolescentes egressos da qualificação profissional ficaram com situação inalterada, 21% passaram a receber mais e 5% passaram a receber menos. Esse autor considera ainda que 73% dos entrevistados não atribuem que as mudanças se deram por conta da realização do curso.

Nas entrevistas coletivas foi retomada essa questão da forma que o programa poderia ajudar os adolescentes a atingir seus sonhos. E as falas deram-se no mesmo sentido de quando realizadas as entrevistas individuais, ou seja, validaram as categorias “vivência de experiência”, “disciplinamento”, “currículo”, “aprendizado”, construídas a partir das primeiras entrevistas.

Outro aspecto tratado na entrevista coletiva foi a percepção de que o programa não ajudaria a realizar os sonhos, como fator que marcou singularidade. Sendo questionado o que eles achavam dessa visão, as falas dos adolescentes deram-se no sentido de desqualificar esse ponto de vista, considerando que se eles “realmente fossem atrás iriam conseguir”. Mais uma vez aparece aqui a dimensão do esforço pessoal, que está relacionada tanto com uma concepção liberal de homem, quanto com a dimensão moral do trabalho.

#### ***4.10- Subjetividade dos Adolescentes Aprendizizes***

Os adolescentes do Programa Adolescente Aprendiz buscaram-no influenciados por uma concepção moral de trabalho, seja através dos pais ou amigos, seja por uma busca de serem credenciados como confiáveis e dignos de respeito. E pelo que o SENAC representa, uma vez que pretendiam auferir uma renda, tanto para contribuir diretamente com a sobrevivência familiar, quanto para cobrir as despesas pessoais.

A constituição desses adolescentes reflete essas motivações e expectativas bem como o contexto do curso teórico e a parte prática e suas relações nesses espaços. O que possibilita pensar-se na subjetividade como fabricada e modelada através desse dispositivo institucional – Programa de Formação Profissional, que, como considera Silva (2002), se incumbe de banalizar a vida, reduzindo-a ao trabalho. Adestrando esses sujeitos ao mundo do trabalho, formando, assim, sujeitos disciplinados, dóceis, subservientes.

Emerge, dessa forma, uma subjetividade engendrada como “resíduo” no processo de produção do mundo, permeada por relações de poder e estratégias de disciplinamento, fabricando-se sujeitos adestrados ao mundo do trabalho, dispostos a executarem movimentos regulares, sem agitação e distração. E dispostos a submeterem-se à hierarquia e vigilância. Enfim, formam-se sujeitos disciplinados.

Isto faz com que o Programa Adolescente Aprendiz em pouco se diferencie das políticas de formação para o trabalho outrora formuladas para os adolescentes de classes populares, pois, como visto com as Rodas de expostos nas Misericórdias, as Casas de Educandos e Artífices, os Asilos da Infância dos Menores Desvalidos, ou os institutos,

escolas profissionais, patronatos agrícolas do período republicano, as Escolas de Aprendizes Artífices e o Programa Bom Menino, historicamente sempre se fez presente uma concepção excludente e exploratória.

A grande novidade de tal programa parece consistir apenas no discurso, uma vez que o mesmo aparece recheado de boas intenções, repleto de preocupações acerca do desenvolvimento físico, psíquico, moral e social dos adolescentes. Mas a prática revela outra realidade, em que tal experiência configura-se mais como um emprego camuflado, pouco contribuindo para o desenvolvimento dos adolescentes e desrespeitando as especificidades desta fase de desenvolvimento. Servindo muito mais para legitimar o trabalho dos adolescentes, bem como para moldar e ortopedizar os indivíduos através do disciplinamento, ou seja, adestrá-los para o mundo do trabalho, uma vez que prevalece o aspecto produtivo sobre o educativo.

Os dados conduzem à compreensão de que no Programa Adolescente Aprendiz não há uma educação humanista, não há uma preocupação em formar concomitantemente o cidadão e o profissional, visando-se apenas, ou sobretudo, adestrar alguém para ocupar uma posição no processo de produção. A concepção de formação presente nessa proposta de qualificação prioriza uma visão de educação para o trabalho, objetivando apenas o treinamento para o mundo laboral, e não uma educação pelo trabalho, que se baseia numa concepção de trabalho como princípio educativo, além de pautar-se numa abordagem crítica da relação capital e trabalho.

Emerge, assim, uma subjetividade modelada sob a lógica do capital, pela qual se culpabilizam os sujeitos por sua exclusão e seu insucesso, escondendo-lhes as reais causas estruturais do processo. O que é reflexo de uma concepção liberal de homem, que parte da premissa de que as oportunidades estão dadas para todos, cabendo a cada um aproveitá-las.

Vale salientar que tal programa também propicia outros aspectos que acende, em boa parte dos adolescentes, o desejo de continuar os estudos até concluírem o nível superior. Mas, por outro lado, não propicia elementos para uma análise crítica, de forma que esses adolescentes não têm clareza de que a realização desse sonho não depende apenas do esforço pessoal. O que faz com que esses adolescentes não consigam ressignificar os próprios sonhos e desejos, de forma a perceberem que os mesmos se constituem, também, na relação com o mundo social, e, por não analisarem criticamente, acabam colocando-os num lugar especial, inquestionável. Fazendo pouco de concreto para torná-los realidade.

## A TÍTULO DE CONCLUSÕES

---

De acordo com as colocações dos adolescentes, percebem-se configurações bastante elucidativas a respeito das temáticas abordadas no estudo.

A grande motivação para eles participarem do Programa Adolescente Aprendiz tem sido a *busca por um espaço no mercado de trabalho* e por *questões financeiras*. Nesse sentido, procuram o programa tanto pelo fato de o mesmo possibilitar terem carteira assinada, experiência, enriquecimento curricular e referência conceituada da instituição responsável pela formação, ou ainda, pelo desejo de ter renda ou por dificuldade sócio-econômica familiar, uma vez que o programa possibilita uma remuneração salário-mínimo hora, o que fica por volta de R\$ 200,00 mensais, ou seja, acaba por configurar-se como uma contribuição financeira à família, mesmo que por um curto espaço de tempo, já que o contrato de aprendizagem, no caso do SENAC, é de um ano.

Mais uma vez fica clara a necessidade de os adolescentes trabalharem para complementar a renda familiar, o que é conseqüência do quadro de extrema desigualdade e má distribuição de renda da sociedade brasileira.

Nesse sentido, os dados empíricos revelam que não fica clara para os adolescentes a proposta de formação que o Programa Adolescente Aprendiz tem, ou ao menos deveria ter, ou seja, os adolescentes procuram o programa mais pelo fato de o considerarem como uma oportunidade de trabalho, pelo fato de possibilitar terem a carteira de trabalho assinada. Tais motivações se sobrepõem à motivação de aprendizagem, que deveria constituir-se como principal elemento desse programa de formação e qualificação profissional.

No que se refere ao aprendizado, aqui parece emergir a grande contribuição do programa, pena que esta não seja a favor dos adolescentes das classes populares, mas, sim, a favor do capital e do mercado. Através do disciplinamento - que ficou bastante evidente nas falas dos adolescentes entrevistados, consegue-se docilizar, moldar, ortopedizar ou adestrar. Ensina-se no programa, seja na parte teórica ou prática, a respeitar, lidar com pessoas, ser paciente, ter responsabilidade e saber o quê e como falar. Como coloca Foucault (1997), transforma a massa “inútil” dos adolescentes em algo “útil”, em seres subservientes, não questionadores, submissos a toda e qualquer forma de exploração.

Essa formação revela, assim, uma disposição disciplinar que se caracteriza por um conjunto de saberes disciplinares associados às práticas, as quais voltam para a articulação do sujeito. Neste sentido, a formação se configura como um conjunto de saberes num processo de sujeição social, através das normas, e são agentes no processo de subjetivação daquilo que constitui a essência da formação do ser trabalhador. Essas normas agem através dos regulamentos e dos conteúdos e são instrumentos de assujeitamento e controle dos indivíduos.

Já os saberes são conteúdos específicos organizados sob forma de desenvolvimento das competências e habilidades práticas do ensino (formação) da ação profissional. Portanto a formação do SENAC tem no Programa Adolescente Aprendiz novas formas de regulação social que se dão através do ensino e na constituição de um perfil para o profissional ajustado ao seu contexto. A formação se relaciona com um processo de subjetivação social que se estabelece através da articulação dos saberes e das competências.

Nesse sentido, há o disciplinamento através do ensino e da prática, sendo que, por disciplinamento, estamos entendendo as estratégias e mecanismos de moldagem e ortopedização dos sujeitos no plano das relações sociais de poder.

Essas relações de poder se travam dentro de uma perspectiva histórica, em que o SENAC se consolida no Brasil como instância de formação profissional e, conseqüentemente, como uma forma de regulação social.

Na contemporaneidade, quando a formação dos adolescentes das classes populares encontra dificuldade para inseri-los profissionalmente, pelos aspectos caracterizadores do mercado (reduzido, exigente de qualificação e escolarização), o SENAC, enquanto forma de controle social ou possível de fazê-lo, é chamado pela Ministério do Trabalho e Emprego – MTE (Lei n 10.097) como parceiro, com poderes para disciplinar, formar sujeitos trabalhadores, disciplinados, moldados ao mercado existente - com funções (atividades) de pouca qualificação.

A formação do Programa Adolescente Aprendiz constitui-se, então, como um aparelho legal de regulação social, pelo qual a formação representa um caráter de diferenciação homogeneizadora, uniformizante dos sujeitos (seus comportamentos), de acordo com os padrões exigidos e estabelecidos para a inserção profissional.

Há a subjetivação dos sujeitos através de saberes (conteúdos e práticas) como devendo ter, constituir-se, com um determinado perfil – de educado, disciplinado, que sabe o quê e como falar, que sabe se relacionar com o outro, respeitar e cumprir os horários.

Logo, no Programa Adolescente Aprendiz não há uma formação humanista, mas uma formação utilitária para o mercado, que se propõe a “subjetivar” (formar) indivíduos compatíveis com essas demandas. Ao proceder assim, o Programa Adolescente Aprendiz, através dos instrumentos disciplinares que lhes são auferidos nas relações de poderes para se constituir perante o Estado como tal, procede para transformar “massa inútil em algo útil”, através da homogeneização dos adolescentes.



De tal modo, o que se vê como tendo conseguido o que se espera dele como trabalhador adaptado, é que não são necessariamente as competências e habilidades requeridas – até porque não há espaço de inserção para a grande maioria. Ele vai aprender a ser trabalhador (no sentido do dócil, conformado, sabedor do seu lugar), pois não há preparação específica nas funções, dentro do que o mercado demanda. Não há pelo menos do ponto de vista prático.

Portanto o tipo de capacitação oferecido pelo Programa Adolescente Aprendiz, em certa medida, corresponde pouco às demandas dos adolescentes das classes populares. Parece preocupar-se mais com as demandas do mercado, fazendo-se presente pouca formação humanista e muita qualificação de mão-de-obra para o capital. Não se diferencia muito das políticas exploratórias e excludentes desenvolvidas ao longo da história para a maioria de nossos adolescentes. Faz-se mister, então, atentar-se para a complicada relação entre trabalho e escola, pensando-a em termos de uma efetiva conciliação entre formação profissional e permanência de qualidade na escola.

Todos os aspectos que encontramos na vivência dos adolescentes trabalhadores na condição de aprendizagem contribuem para enfatizar e endossar uma série de questões que não foi possível trabalhar nesta dissertação. Neste sentido compreende-se que outras articulações poderiam ter sido feitas e estudadas, nos campos da antropologia, da psicologia social e da família, da sociologia da juventude. Entretanto a limitação acadêmica e o tempo se impuseram.

Tais articulações podem ser indícios de trabalhos futuros, por exemplo: um estudo longitudinal a respeito do que acontecerá com esses adolescentes, em termos de saúde, cidadania; o processo de renovação dessa mão-de-obra egressa da formação; o impacto do

Programa Adolescente Aprendiz na inserção desses adolescentes no mercado de trabalho etc.

Há alguns aspectos de contribuição desta dissertação, além dos teóricos já enfatizados, que, diante de tal quadro, cabe ressaltar:

1. Deseja-se que esta pesquisa contribua no sentido de apontar algumas falhas que se fazem presentes ao Programa Adolescentes Aprendiz e que podem ser danosas para a constituição dos sujeitos envolvidos no processo de formação profissional.
2. Espera-se que este trabalho possa subsidiar a discussão acerca da necessidade de melhorar e desenvolver novas propostas de políticas que garantam os direitos do adolescente trabalhador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aberstury, A. (1980). *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Aberastury, A. & Knobel, M. (1992). *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. & Ozella, S. (2002). A Orientação Profissional com Adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. Em A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Org.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O Sentido Subjetivo Atribuído à Escolha Profissional: um estudo com jovens de camadas populares. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências Construídas: a visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez.

Alberto, M. F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Alberto, M. F. P. (2003). Infância e Estado: controle e disciplinamento. *Conceitos: Previdência, Realidade Social e Educação*, 5(9), 38-44.

Alves-Mazotti, A. J. (2002). Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*. 19, 87-98.

Alvim, M. R. B. & Valladares, L. P. (1988). Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *BIB*. 26, 3-37.

Andriani, A. G. P. (1993). O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. Em S. Ozella (Org.) *Adolescências Construídas, a visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez.

Antunes, R. (2000). *Adeus ao Trabalho?*. São Paulo: Editora Cortez.

Antunes, R. (2001). *Adeus ao proletariado? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.

Arendt, H. (2003). *A condição humana*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Athayde, M. R. C. de. (1996). *Gestão coletivos de trabalho e modernidade: questões para a Engenharia de Produção*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Banister. (1994). *Qualitative methods in psychology: a research guide*. Buckingham: Open University Press.

Baptista, T. A. (2004). O jovem trabalhador brasileiro e qualificação profissional: a ilusão do primeiro emprego. Em M. A. Sales; M. C. Matos de & M. A. Leal (Org.), *Política Social, Família e Juventude: uma questão de direito*. São Paulo: Cortez.

Bardin, L (1995). *Análise de Conteúdo*. (L.A. Antero & A. Pinheiro Trad.). Lisboa: Edições 70.

Barros, R. P. & Mendonça, R, S. P. (1996). As conseqüências da pobreza sobre a infância e a adolescência. Em A. Fausto & R. Cervini (Org.), *O Trabalho e a Rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez.

Bataglia, L. (1993). *Meninos de rua: uma redução analítica da pobreza*. Rio de Janeiro: Ministério do Bem-Estar Social,CBIA,DIEST.

Bilac, E. D. (1978). *Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Símbolo.

Bocchetti, P. (1997). Das escolas de ofícios no Brasil ao Projeto Cefet. Em M. Serner (Org.), *Formação profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Paratodos.

Bock, A. M. B. (2002). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. Em A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Org.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.

Bock, A. M. B. & Liebesny, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. Em: S. Ozella (Org.), *Adolescência construída a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Bonavides, S. M. P. B. (2005). *A auto-estima da criança que sofre violência física pela família*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Buongiorno, M. C. (1994). *Trabalhadores, tecnologia e organização do trabalho no setor industrial da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Campos H. R. & Alverga A. R. (2001) Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crenças indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6(2).

Campos, H. R. & Francischini, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 8(1).

Cassab, M. A. T.(2001). *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto.

Castel, R. (1995). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes.

Cavallieri, A. (1978). *Direito do Menor*. Rio de Janeiro: Biblioteca Jurídica Freitas Bastos.

Cervini, R. & Burger, F. (1991). O menino trabalhador no Brasil. Em A. Fausto & R.Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (pp.17-46). São Paulo: Cortez

Centro Internacional de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional - CINTERFOR (1998). *Formacion e Trabajo*. Rio de Janeiro: Senai/DN.

Codo, W. (1996). Um diagnóstico do Trabalho: em busca do prazer). Em J. Tamayo; E. Borges-Andrade; Codo, W. (Org.), *Trabalho Organizações e Cultura*. Ribeirão Preto: Coletâneas da ANPEPP.

Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. do. (2002). *Jovens pobres: o mito da periculosidade*. Niterói.

Costa, E. A. P. (2001). *Quebrando as Barreiras da Impossibilidade: a Contribuição de ONGs para a Inserção Social de Jovens em Situação de Risco na Passagem para a Maioridade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil.

Cruz, R. M. (1999). Formação Profissional e Formação Humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. Em: B. W.Aued (Org.), *Educação para o (des)emprego*. Rio de Janeiro: Vozes.

Dauster, T. (1992). Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*. 82, 31-36.

Dedecca, C. S. (2004). Sistema Público de Emprego no Brasil. Em *I Congresso Nacional: Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda*. São Paulo: MTE, Codefat, Fonset.

Dejours, C. (1987). *A loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oborê.

Dejours, C.; Aboucheli, E. & Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo:Atlas.

Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Fausto Neto, A. M. Q. (1982). *Família Operária e Reprodução da Força de Trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Ferreira, R. M. F. (1979). *Meninos de Rua: valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: IBREX.

Fonseca, J. C. de F. (2003). *Adolescência e Trabalho*. Summus: São Paulo.

Foucault, M. (1975). *Conferências no instituto de Medicina Social da UERJ*. Rio de Janeiro.

Foucault, M. (1982). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1984). *A História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M (1997). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

Franco, M. C. (1998). *Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália*. Em: G. Frigotto (Org.), *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final do século*. Rio de Janeiro: Vozes.

Freyssinet, J. (2004). Evolução do Sistema Público de Emprego na Europa. Em *I Congresso Nacional: Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda*. São Paulo: MTE, Codefat, Fonset.

Frigotto, G. (1995a). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (1995b). Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. Em G. Frigotto (Org.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. Petrópolis: Vozes.

Frigotto, G. (1996). Os delírios da razão – Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. Em Gentili, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.

Frigotto, G. (1999). Trabalho precoce e formação: a questão da incorporação de adolescente no mercado de trabalho. *O Social em questão: revista do mestrado em serviço social da PUC – Rio*, 3, 7-19.

Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: mudanças e novas perspectivas. Em V. S. Ferreira (Org.), *Educação: novos caminhos em um novo milênio*. João Pessoa: Associados.

Gentili, P. (1996). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 35 (2), p.57-63.

Gomes, J. V. (1998). Vida familiar e trabalho de crianças e de jovens pobres. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*. 14(15), 45-61.

Gonçalves, M. G. M. (2001). A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. Em A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Org.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.



González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompsos.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thompsos.

Gorz, A.(1982). *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense.

Gouveia, A. J. (1983). O Trabalho dos Menores: necessidade transfigurada em virtude. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 44, 55-62.

Guareshi, P. A. (1988). O “programa bom menino” ou de como preparar mão-de-obra barata para o capital. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 27.

Guérin, F. e col. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer: le pratique de l'ergonomie*. Paris: ANACT.

Guimarães R. M. & Romanelli, G. (2002). A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. *Psicologia em Estudo*. 7(2).

Kassouf, A. L. (2002). *Aspectos sócio-econômicos do trabalho infantil na Brasil*. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.

Kramer, S. (1982). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Lima, S. M. & Minayo-Gomez, C. (2003). Modos de Subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. 10 (3).

Macedo, M. A. (1997). Trabalho de adolescentes socialmente assistidos: avanços ou recuos de uma política? *O Social em questão*. 1(1), 81-99.

Machado Neto, Z. (1979). Meninos Trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*. 31, 95/101.

Machado Neto, Z. (1980). As meninas: sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. *Ciência e Cultura*. 32 (6), 671-683.

Madeira, F. R. (1986). Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*. 15 (48), 15-30.

Madeira, F. & Bercovich, A. (1992). A “onda jovem” e seu impacto na População Economicamente Ativa de São Paulo. *Planejamento e políticas públicas*. 8, 34-56.

Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividade: breve percurso histórico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 22(1), 100-111

Martinez, A. M. (2001). Trabajo Infantil y Sbjektividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*. 6 (2).

Marx, K. (1974). Manuscritos econômico-filosóficos: e outros textos escolhidos. Em *Os pensadores* (coleção). São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1987). Processo de trabalho e processo de valorização. Em K. Marx, *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: DIFEL.

Mello, S. L. de. (1999). Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicologia USP*, 10(2).

Milanez, N. (2004). A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. Em V. Sargentini & P. Navarro-Barbosa (Org.), *Foucault e os Domínios da Linguagem: discurso, poder e subjetividade*.

Miliband, R. (1999). Análise de Classe. Em A. Guiddens & J. Turner (Org.), *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP.

Minayo, M. C. S (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco.

Minayo, M. C. S. (2001). Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: Uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, 6(1), 4-5.

Minayo, M. C. S & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9, 239-262.

Minayo M. C. S & Barros, M. E. B. (2002). Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3).

Ministério do Trabalho e Emprego. (2003). *Cartilha do Adolescente Aprendiz*. Paraíba: DRT.

Moisés, J. (1982). *Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Moraes, C. S. V. (2000). Ações empresariais e formação profissional: serviço nacional de aprendizagem industrial. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2).

Moreira, M. I & Stengel, M. (2003). *Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico*. Belo Horizonte: PUC Minas.

Moreira, E. & Targino, I. (1997). *Capítulos de geografia agrária da Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Moura, E. B. B. (2002). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. Em Del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Contexto.

Neto, O. C. & Moreira M. R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. *Caderno de Saúde Pública*, 14(2).

Nogueira, M. A; Romanelli, G. & Zago, N. (2000). *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, D. C.; Sá, C. P; Fischer, F. M.; Martins, I. S. & Teixeira, L. R. (2003). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*.

Oliveira, O. (1994). *O trabalho da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr.

Oliveira, D. C.; Sá, C. P.; Fischer, F. M.; Martins, I. S. & Teixeira, L. R. (2003). Futuro e Liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em M. L. Contini & S. H. Koller (Org.), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.

Paiva, V. (2001). Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. Em P. Gentili & G. Frigotto (Org.), *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez.

Passetti, E. (1991). O menor no Brasil República. Em M. Del Priori (Org.), *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Pereira, M. G. (2003) Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. Em: S. Ozella (Org.), *Adolescência construída: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Pillotti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula.

Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio - PNAD (2003), síntese de indicadores. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Quadros, W. J. de (2001). *O desenvolvimento juvenil no Brasil dos anos noventa*. Campinas: Cadernos do CESIT.

Rizzini, I.; Rizzini, I & Holanada, F. R. B. de. (1996). *A criança e o adolescente no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: USU.

Rocha, M. L. (2002). Contexto do Adolescente. Em M. L. Contini & S. H. Koller (Org.), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.

Sá, G. P. (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. EDURJ: Rio de Janeiro.

Sarriera, J. C.; Silva, M. A.; Kabbas, C.P. e Lopes, V. B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6(1).

Saviani, D. (2003). O Choque Teórico da Politecnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*. 1(1), 131-152.

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (2004). *Projeto Adolescente Aprendiz: o futuro começa aqui*. Paraíba: Senac.

Sergini, L. R. O. (2000). Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*. 14(2).

Shueler, A. F. M (1999). Crianças e escolas na passagem do Império para República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 19 (37), p.59-84.

Silva, N. (2002). Subjetividade. Em M. G. C. Jacques; M. N. Strey; M. N. G. Bernades; P. A. Guareshi; S. A. Carlos & T. M. G. Fonseca (Org.), *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. Rio de Janeiro: Vozes.

Silva-Filho, S. (1993). *Organização do trabalho e saúde mental: estudo das relações entre prevalência de doenças mentais e organização do trabalho no município do Rio de Janeiro*. Textos para Discussão n° 7. Rio de Janeiro: Fórum da Cidadania e Cultura.

Spindel, C. (1984). O menor trabalhador na família e na escola. *Cadernos CERU*, São Paulo, 19, 86-111.

Szymanski, H., Almeida, L.R. & Prandini, R.C.A.R. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano.

Tavares, M. A. (2002). *Onde está Kelly? O trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife*. Recife: CENDHEC.

Venancio, R. P. (2000). Os aprendizes da guerra. Em: M. Del Priori (Org.), *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Vygotsky, L. S. (1984). A Formação social da mente. São Paulo: Fontes.

Weber, M. (1997). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)