

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Carlos Eduardo Pereira

Análise da identidade social de jovens egressos após participação no
Programa de Formação da AESP

Mestrado em Psicologia Social

São Paulo
2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Carlos Eduardo Pereira

Análise da identidade social de jovens egressos após participação no
Programa de Formação da AESP

Mestrado em Psicologia Social

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Social, sob a orientação do Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval.

São Paulo
2016

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível pelo apoio de algumas pessoas e instituições.

Meus sinceros agradecimentos...

...a minha família, pelo carinho e incentivo;

...a minha mãe pelo exemplo de força e perseverança;

...a meu orientador Prof. Dr. Mireles Sandoval pela disposição e qualificação na orientação deste estudo;

...as gentis e competentes Profas. Dras. Cecília Pescatore Alves e Rita Eliana Mazaro que aceitaram o convite em fazer parte da minha banca;

...aos meus colegas de núcleo, fiéis e alegres parceiros;

...aos meus amigos de vários cantos, alguns bem distantes, mas que fazem parte da minha vida;

...ao Flavio Miguel, por me apoiar durante a realização do trabalho;

...aos meus entrevistados que gentilmente aceitaram participar deste estudo;

...aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social PUC-SP;

....à AESP que me autorizou fazer a pesquisa;

...à CAPES, pelo suporte dado em forma de bolsa de estudo.

PEREIRA, C.E. **Análise da identidade social de jovens egressos após participação no Programa de Formação da AESP**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RESUMO

O propósito da presente investigação é identificar e analisar as respectivas vidas de jovens que participaram de um programa de formação da AESP - Associação de Ensino Social Profissionalizante, mais especificamente em seis esferas: como está a sua relação com a família, amigos, com a escola/faculdade, na solução de problemas nas suas escolhas no âmbito profissional, o que pensam sobre desafios e oportunidades para o futuro e como foi a participação no programa. A ideia foi iniciar o trabalho propondo uma discussão sobre tudo aquilo que eles já realizaram em suas vidas, o que fazem de bom, de útil ou de supérfluo. Esta pesquisa propôs aos jovens participantes saber quais são as percepções do seu papel dentro da sociedade, sua parcela de contribuição e responsabilidade para a resolução de problemas. Os assuntos propostos foram discutidos de forma clara e objetiva. Dentro da análise foi possível visualizar um conjunto de possibilidades capazes de transformar a vida desses jovens, de suas famílias e até da comunidade ao qual fazem parte. É durante a juventude, principalmente no ensino médio, que os jovens têm um único objetivo: a escolha de uma profissão. A construção da identidade social do jovem está em plantar sementes em um solo fértil para que se tenha uma boa colheita. Desta forma é preciso então parar e pensar no que se tem feito para ser melhor, para ser diferente. O principal questionamento deste trabalho se concentrou na questão: Em que resultou ter participado do Programa de Formação da AESP? Será que houve mudanças em relação a comportamentos, conhecimentos e emoções? Será que esse jovem conseguiu escolher a sua profissão? Será que está trabalhando? Será que está trabalhando na área que pretende atuar? O que foi feito por parte desses jovens para atingirem, manterem e até reforçarem uma autoimagem positiva de cidadão e profissional? As técnicas de coleta de informações da pesquisa foram: o grupo focal e a entrevista individual semiestruturada, organizados em eixos temáticos relativos a dados pessoais e familiares dos jovens, como: amigos, estudos, participação no Programa de Formação, desafios futuros e emprego. As entrevistas individuais contribuíram para o entendimento de determinados relatos. Em síntese, nos sentidos expressos entre "perdas" e "ganhos", há uma prevalência positiva em seus pontos de vista e experiências compartilhadas. Foi possível verificar que esses jovens aprenderam e muito, e que a busca por oportunidade profissional mais a realização de fazer o que se gosta, trazem desejos na busca de ser alguém, de ser feliz a partir de um novo ciclo de suas vidas.

Palavras-Chaves: Identidade social. Identidade profissional. Família. Amigos. Trabalho.

PEREIRA, C.E. **Analysis of the social identity of young graduates after participation in the training program of AESP**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify and analyze their lives of young people who participated in a training program of AESP - Social Education Association, more specifically in six areas: how is your relationship with family, friends, the school/college, in solving problems in their choices in the professional, what they think about challenges and opportunities for the future and how was the participation in the program. The idea was to start work by proposing a discussion of all that they have made in their lives, they do good, useful or superfluous. This research proposed to the young participants know what are the perceptions of their role in society, their share of contribution and responsibility for solving problems. The proposed issues were discussed in a clear and objective manner. Within the analysis it was possible to visualize a set of possibilities able to transform the lives of these young people, their families and to the community to which they belong. It is during youth, especially in high school, young people have a single goal: the choice of a profession. The construction of the youth's social identity is planting seeds in fertile ground in order to have a good harvest. In this way we must then stop and think about what you have done to be better, to be different. The main question of this work focused on the question: In what turned out to have participated in the training program of the AESP? Was there changes regarding behaviors, knowledge and emotions? Does this young man could choose their profession? Are you working? Are you working in the area you want to act? What has been done by these young people to achieve, maintain, and even reinforce a positive self-image of citizen and professional? The collection of information search techniques were the focus group and semi-structured individual interviews, organized in themes related to personal and family data of young people, such as friends, studies, participation in the training program, future challenges and employment. Individual interviews contributed to the understanding of certain reports. In summary, in the senses expressed between "loss" and "gain", there is a positive prevalence in their views and shared experiences. It was possible to see that these young people have learned and, and that the search for more professional opportunity to carry out doing what you like, bring wishes in seeking to be someone, to be happy from a new cycle of their lives.

Keywords: Social Identity. Professional. Family. Friends. Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jovens da FMT recebendo certificados

Figura 2 - Jovens da FMT visitando órgãos públicos

Figura 3 - Jovens da FMT em Palestra sobre políticas públicas

Figura 4 - Jovens do PAP em treinamento de informática

Figura 5 - Jovens do PAP após fórum de profissões

Figura 6 - Coral

Figura 7- Aula de Dança

Figura 8 - Doação de Sangue no Hemocentro

Figura 9 - Aulas de Teatro

LISTA DE ABREVIATURAS

AESP - Associação de Ensino Social Profissionalizante
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CBE - Conselho Brasileiro de Educação
CBO - Código Brasileiro de Ocupações
CCT - Centro de Capacitação e Treinamento
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE - Conselho Nacional de Educação
CTPS - Carteira Profissional e Previdência Social
CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude FJC –
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FECTIPA - Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMT – Formação para o Mundo do Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
ONGS - Organizações Não Governamentais ONU
PEA - População Economicamente Ativa
PL - Projeto de Lei
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE - Plano Nacional de Educação

PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para todos

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e tecnológica

SNA - Serviço Nacional de Aprendizagem

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem e Cooperativas

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRTE - Superintendência Regional do Trabalho e Emprego

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Problemática da Pesquisa	13
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	16
2.1. A Educação Profissional na atualidade	26
2.2. As perspectivas de futuro da Educação Profissional no Brasil	37
3. AS PERSPECTIVAS SOBRE IDENTIDADE SOCIAL	47
3.1. As perspectivas sobre Identidade Social de Claude Dubar	53
4. JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO	58
4.1. Lei da Aprendizagem	63
5. PROGRAMA DE FORMAÇÃO – AESP	66
5.1. Projeto FMT – Formação para o Mundo do Trabalho	68
5.2. Projeto PAP – Programa de Aprendizagem Profissional	70
5.3. Projeto PFA - Programa de Formação de Jovens	71
6. OPÇÕES METODOLÓGICAS	76
6.1. Procedimentos	77
7. SÍNTESE DAS ENTREVISTAS	80
7.1. Família	80
7.2. Os Estudos	83
7.3. Os Jovens e os Amigos	86
7.4. AESP	89
7.5. Trabalho	91
7.6. Desafios, Oportunidades e Mudanças nos próximos cinco anos	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	109

Anexo A - Entrevista 1: Débora Carvalho – Nome Fictício	110
Anexo B - Entrevista 2: Felipe Martins – Nome Fictício	113
Anexo C - Entrevista 3: Geane Fernandes – Nome Fictício	116
Anexo D - Entrevista 4: Romeu Andrade – Nome Fictício	119
Anexo E - Entrevista 5: Rebeca Martins – Nome Fictício	121
APÊNDICES	123
Apêndice A - Compromisso Ético de não Identificação do depoente	124
Apêndice B - Cessão gratuita de direitos de entrevista	125
Apêndice C - Termo de autorização para realização da pesquisa	126
Apêndice D - Roteiro do Grupo Focal	127
Apêndice E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada	129

1. INTRODUÇÃO

No presente estudo analisamos as articulações da construção da identidade social de jovens em várias esferas (família, amigos, estudos, trabalho; participação do programa de formação da AESP - Associação de Ensino Social Profissionalizante; e expectativa sobre o futuro). O objeto de pesquisa refere-se à compreensão dos processos de construção da identidade a partir da socialização junto às mesmas. Neste sentido, além de compreender como a vivência compartilhada contribuiu para uma definição de si, é relevante, também, saber em que medida o programa de formação incentivou esses jovens na busca por seus sonhos e, quanto isso refletiu no processo de construção da identidade social dos mesmos.

Os jovens pesquisados foram integrantes do programa de formação da AESP; na cidade de São Paulo. A AESP é uma organização sem fins lucrativos que atua na capacitação pessoal e profissional de jovens e, quando possível, encaminha-os para oportunidades no mercado de trabalho. Fundado, em 1979, por iniciativa de unidades do Rotary Club, a AESP tem como essência a transformação social, pois capacita cerca de 22 mil jovens por ano em situação de vulnerabilidade social.

Com a missão de promover a inclusão social por meio de ações socioeducativas, mediação de acesso e integração ao mundo do trabalho, a organização dedica-se a formação de jovens a partir de 14 anos, em situação de vulnerabilidade social, incluindo pessoas com deficiência, pais, mães e a própria comunidade onde este jovem reside. A AESP tem o objetivo de promover uma formação ética e cidadã.

O campo de desenvolvimento da pesquisa ocorreu somente em São Paulo, mesmo a AESP tendo filiais em outros estados e municípios. Acreditamos que a reflexão, o acompanhamento e a avaliação da trajetória desses jovens sejam questões que possam oferecer informações para a consolidação e o aperfeiçoamento contínuo dos programas oferecidos.

Muitos dos jovens participantes do programa esperam que o resultado de um processo educativo seja capaz de prepará-los para se apropriar, agir e melhorar o mundo dos saberes culturais, profissionais, instrumentais e científicos. Esperam também adquirir habilidades para que se relacionem de maneira positiva com o mundo social, consigo mesmo, e com o conjunto de regras e normas de convivência impostas pela vida social, verificados por meio da sua convivência no trabalho, nos seus posicionamentos, no seu comportamento, nas suas atitudes e decisões do dia-a-dia.

Foi possível durante a pesquisa verificar quais situações trouxeram credibilidade, entusiasmo, questionamentos dos jovens e, quais as possíveis melhorias que podem ocorrer no programa. Ao final do trabalho, caso a organização envolvida tenha interesse, será possível levar os resultados obtidos para que reflita sobre a compreensão de sua origem, de seus objetivos e de suas metas, bem como de sua autoavaliação. Também será possível avaliar a viabilidade desses programas na resolução dos problemas detectados e atendimento adequado das necessidades diagnosticadas perante aos jovens; suas famílias e as comunidades onde vivem.

A AESP não implementa o programa da forma que acha melhor ou mais adequada para determinado público; existem diretrizes mínimas na elaboração de programas que são direcionados pelo governo federal; o que a maioria dessas Instituições não faz. A relevância da pesquisa em questão é procurar saber o que ocorreu com esses jovens após a conclusão do programa; pois o resultado palpável será ouvir o jovem e mensurar os resultados alcançados ou não durante sua trajetória.

O objetivo da pesquisa é investigar o processo de articulação identitária que perpassa as esferas já citadas anteriormente, acreditando que será possível também mensurar os resultados obtidos com os programas; as falhas e possíveis melhorias. Faço parte do quadro de colaboradores da AESP e sei dos esforços por ela despendidos certamente o resultado aqui obtido será uma via de mão dupla tanto para os jovens que são os protagonistas do programa; mas, acima de tudo, para a AESP.

1.1. Problemática da pesquisa

A pesquisa tem por enfoque a compreensão dos processos de construção da identidade de jovens egressos a partir da socialização junto à família; aos amigos - na escola, no trabalho e no programa de formação que fizeram parte, além das expectativas e planos para o futuro; objetivos; desafios e oportunidades. É importante considerar que os espaços frequentados pelos jovens - e que foram pesquisados - são espaços de socialização que permitem aos mesmos assumirem papéis sociais e, a partir disso, articular suas vivências.

Autores interacionistas sustentam que a identidade deve ser estudada a partir do processo de interação. Goffman (2014) e Strauss (2010) afirmam que a identidade é situacional e alimentada pelo processo de interação. Para Goffman, a interação é um processo de encontro no qual os sujeitos da interação desempenham um determinado papel. A interação é o processo de influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros.

Para Berger e Luckmann (2012), também na perspectiva interacionista, a identidade não é situacional, mas, antes é, a interiorização dos contextos sociais nos quais os atores estão envolvidos, sobretudo as esferas familiar e do trabalho.

Ambos os autores citados acima compartilham a ideia de que a identidade é fruto dos diversos processos de socialização nos quais o indivíduo está inserido. Nessa mesma perspectiva, mais recentemente, Dubar (1998, 2011, 2013) faz uso de elementos desenvolvidos pelo interacionismo e, sobretudo, do conceito de socialização de Berger e Luckmann para chegar a uma concepção relacional de identidade. A partir da articulação de dois processos identitários - processo biográfico e processo relacional - Dubar propõe o conceito de identidade social.

As perspectivas teóricas expostas estão de acordo no que diz respeito à importância fundamental da dinâmica das relações que se estabelecem entre os indivíduos e as diversas instituições das quais eles participam. Sendo a identidade dinâmica, cada instituição pode ser um espaço de identificação no qual os indivíduos se sentem reconhecidos e valorizados.

A questão colocada pelo presente estudo busca responder quais são os efeitos dessa articulação particular entre as esferas para o processo de construção das identidades. A questão que colocamos é em que medida a socialização pessoal e profissional influencia uma a outra.

Estudar a identidade a partir da articulação destas seis esferas (família; amigos; estudos; trabalho; AESP e futuro) é questão relevante, quando consideramos as discussões sobre trabalho e a família por exemplo; como lugares de identificação e promotores de laços de sociabilidade.

Diversos autores apontam o trabalho como suporte principal para a integração e identificação dos sujeitos em sociedade. Conforme o referencial adotado aqui, em especial Dubar, a atuação na esfera do trabalho é categoria indispensável na análise da construção da identidade. A família, como referência para a identificação, é, segundo Bruschini e Ridenti (2011), uma esfera de socialização fundamental porque, além de lugar de vivência das relações familiares, é um contraponto para a socialização nas outras esferas.

A exploração da articulação entre essas esferas é possível através do conceito de socialização secundária, desenvolvido por Berger e Luckmann (2012). Essa socialização permite aos indivíduos identificarem-se a partir de esferas com lógicas de ações específicas: amigos; família; escola; trabalho. Autores como, Goffman e Dubar não negam que os indivíduos assumem diferentes papéis, conforme a cena social que estão vivenciando, sobretudo Dubar (2011), para quem não há identificação única dos indivíduos. Contudo, o

autor defende a ideia de que para trabalhar com a noção de identidade social é necessário ir além das tipificações e relacionar a “identidade para si” e a “identidade para o outro” no interior dos processos subjetivos e relacionais que ocorrem durante sua elaboração.

Na medida em que as discussões sobre o conceito de identidade na Psicologia Social apontam compreender esse conceito como um processo dinâmico e relacional, e que considera a interação em diversas esferas, não podemos deixar de vincular também as trajetórias sociais nas quais os indivíduos constroem essas identidades.

A fotografia desta pesquisa psicossocial também é um objeto empírico que nos permite articular em diversos cenários, já citados anteriormente, pois a situação de compartilhamento em vários ambientes com diversas pessoas mostrará o quanto cada situação se interpenetra para a construção identitária.

A investigação sobre os processos identitários envolve várias dimensões e sustenta-se pelas articulações desse processo. Desse modo, na tentativa de explorar essas dimensões, o objetivo é manter-nos em consonância com Dubar e assumir a seguinte perspectiva metodológica:

Considerar a identidade de alguém como um processo e não como uma espécie de estado inicial (e a *fortiori* como um destino) não implica *ipso facto* que a subjetividade das elaborações biográficas (por exemplo, em entrevista de pesquisa) deva ser considerada como ilusória nem mesmo “secundária” em face das determinações sociais objetivas. Inversamente, tomar muito a sério os modos subjetivos pelo quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das caracterizações “objetivas” nas construções identitárias pessoais. (Dubar ; 2011 p.15)

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Ao longo da história brasileira, a educação profissional tem sido dirigida principalmente às classes populares com o intuito de promover a capacitação da força de trabalho, distinguindo-se da educação direcionada para as camadas sociais privilegiadas, marcadas principalmente pelo academicismo. Nessa perspectiva, analisou-se a questão do desenvolvimento do ensino profissional no país, através de uma breve retrospectiva histórica, demarcando três períodos da história brasileira: Colonial, Imperial e Republicano. Objetivou-se contemplar a Educação Profissional em seu contexto histórico, a fim de percebê-la de forma mais abrangente. Assim, esse breve resumo referenciou-se tanto em autores que pesquisam temáticas relativas à Educação Profissional e questões mais recentes relacionadas à situação da educação e do trabalho no país, bem como em documentos legais referentes à modalidade de educação em pauta.

Segundo Nascimento (2013); “a educação profissional no Brasil, nos últimos cem anos, partiu do ensino de ofícios no interior das oficinas e ateliês dos mestres, contextualizando-os através de uma incursão pelo interior dos laboratórios técnicos de escolas, de institutos e de empresas até chegar aos mais sofisticados centros de pesquisa da primeira universidade tecnológica do Brasil, a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Sua mais recente conquista transformou-se em um importante instrumento de modernização deste país. Para isso bastou que alguns líderes acreditassem - com muita disposição, grande determinação e uma fé inquebrantável - que o ensino profissional (popular, democrático, utilitário, beneficente e, às vezes, até caridoso, mas sobretudo pragmático e útil) pudesse seguir sua trajetória de sucesso”.

Nascimento (2013); também afirma que: “nem mesmo o presidente Nilo Peçanha (1867-1924), criador oficial do ensino profissional no Brasil, poderia supor que a sua obra, feita para abrigar os desvalidos da fortuna, pudesse atingir o nível de desenvolvimento, sofisticação, refinamento e sucesso a que chegou cem anos após a sua implantação. O tempo mostrou que o ensino profissional conseguiu superar barreiras e constituir-se em via de acesso para a formação de cidadãos e para a conquista do direito do trabalho livre – uma das mais importantes conquistas do ser humano e que o dignifica sobremaneira, o mesmo conseguiu evoluir ao passar da condição de ensino de ofícios para a de escola de aprendizes e, desta, para a de escola industrial”.

Esse processo evolutivo teve sequência ao transformar tais locais em escolas técnicas, posteriormente em centros federais de educação tecnológica e, finalmente, em universidades tecnológicas. Assim acompanhou a evolução do conhecimento humano de natureza geral (científico, técnico, tecnológico, artístico, social e cultural) impulsionado pelos fatores políticos e econômicos, catalisadores do desenvolvimento, silencioso e turbulento, que está registrado neste pequeno trecho.

Além disso, buscou-se compreender o conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para construir concepções e políticas de formação profissional, apreendendo como essa formação pode trazer aportes para a constituição de um projeto maior de sociedade. Esse olhar histórico sobre a Educação Profissional, foca e possibilita o seu entendimento no momento presente. Para compreender o ensino, especialmente o de cunho profissional, dos dias atuais, “não basta considerá-lo tal como ele hoje se apresenta, já que esse sistema de educação é um produto da história que só esta pode explicar” (DURKHEIM, 1997, p. 52).

Compreender os significados da Educação Profissional no Brasil requer um olhar ao longo dos tempos que possibilite a percepção da dualidade educacional existente desde o seu início. De acordo com Cordão (2006, p. 49), esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras” e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de educação influenciou decisivamente a visão de educação profissional.

Segundo Nascimento (2013) “a formação profissional no Brasil sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam engajar-se, de imediato, na força de trabalho, e que tinham pouco acesso à escolarização básica regular”.

No Brasil Colônia, enquanto os filhos dos colonizadores recebiam uma educação de caráter humanístico-intelectual, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática laboral. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da Antiguidade Clássica, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira; a palavra trabalho é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga (CUNHA, 2000a).

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre, as atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos; a discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões - isso resultou no trabalho e aprendizagem

compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção; o ensino de ofícios preparava aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria; a educação artesanal era desenvolvida por meio de processos não sistemáticos, em que o aprendiz obtinha experiência na atividade produtiva, ao lado de um mestre de ofício, em sua oficina, levando gradualmente ao domínio do mesmo.

Para Nascimento (2013) , “existiam algumas normas prescritas pelas corporações de ofício que regulamentavam a aprendizagem artesanal como: quantidade de aprendizes por mestre, duração da aprendizagem e remuneração do aprendiz; o objetivo principal das corporações era controlar o mercado de trabalho, certificando os indivíduos capazes de desempenharem o ofício; o aprendizado dos ofícios não era realizado no espaço escolar ocorrendo nos engenhos, nos colégios e moradias dos jesuítas, nas minas, nos arsenais de marinha e nas corporações ou “bandeiras”. O ofício/corporação era, também, denominado bandeira, pelo fato de seus membros participarem de cerimônias religiosas levando a bandeira do santo protetor; os ofícios (profissões) embandeirados eram os que estavam sujeitos à organização corporativa”.

Meneses (2007) cita que a aprendizagem não institucionalizada dos ofícios mecânicos atendia às demandas sociais, às preconizações legais e à busca de ordenação de uma sociedade que se moldava no antigo regime português e na concepção corporativa de organização social; instruir o trabalhador mecânico significava formá-lo na concepção corporativa de ordem pública, bem como dar a ele formação prática e rudimentos de leitura e escrita.

Segundo Valadares (2007), a educação na Colônia foi pensada e gerida por determinados setores da população como política de manutenção da ordem, fosse do Estado em conjunto com a Igreja Católica, fosse do primeiro, dissociado da hierarquia religiosa.

Manfredi (2002) explica que, na atualidade, o imaginário social concebe a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho; entretanto, historicamente, a constituição da escola não estava vinculada à formação para o trabalho; institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. Desse modo, a educação escolarizada era voltada para um número reduzido de pessoas que pertenciam às camadas dominantes, isto é, os donos de terra e os senhores de engenho; após a chegada da família real ao Brasil, foi inaugurada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros devido às mudanças de ocorridas com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil.

Cunha (2000a, p. 59) comenta:

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil status de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações Metrópole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

De acordo com Romanelli (2001), a presença da família real determinou a criação dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas, imprensa, enfim, toda uma infraestrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na colônia; além disso, nesta época iniciava-se um processo de autonomia da colônia brasileira que iria culminar na sua independência política. Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século.

Segundo Cunha (2000), a mudança da sede do reino português para a Colônia, culminando com a Independência (1822), inviabilizou as incipientes corporações de ofício, ao mesmo tempo em que foram assentadas as bases das novas instituições formadoras de artífices; dentre elas, destaca-se a Casa Pia da Bahia, criada no início do século XIX, onde eram ensinados ofícios manufatureiros a órfãos; no Rio de Janeiro, em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, também direcionado à aprendizagem manufatureira; o ensino dos ofícios necessários à imprensa era realizado na Imprensa Régia, sendo regulamentado em 1811; em 1820, foi criada a Academia de Belas-Artes, com o intuito de unir artistas, que se dedicavam às belas-artes, e artífices, que executavam as “artes mecânicas”. Contudo, a academia foi se especializando na formação dos artistas, ou seja, a “aristocracia do talento”, deixando a cargo de outras instituições a formação das “inteligências modestas”, isto é, dos artífices. Pelo o que foi exposto acima, percebe-se que a formação profissional na sociedade colonial era de natureza prática e voltada para os indivíduos mais desfavorecidos social e economicamente, visando ao aprendizado de ofícios para o engajamento na atividade produtiva, que era desprestigiada, devido ao preconceito contra o trabalho físico e manual.

Na Formação Profissional no Brasil Império (1822-1889) foram implementadas diversas iniciativas voltadas para a educação profissional, advindas de associações civis ou do

Estado, como estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e escola industrial.

Para Cunha (2000) “ a formação compulsória da força de trabalho se ampliou com a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865; essas instituições adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se pela hierarquia e pela disciplina”

. O Asilo de Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, foi um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo; os Liceus de Artes e Ofícios foram instaurados em diversas províncias, a partir de meados do século XIX; conforme menciona Fonseca (2009).

Ofícios e artes passariam a constituir uma combinação ideal para a preparação do pessoal destinado à indústria, e o ensino de desenho assumiria caráter de grande importância e tornar-se-ia indispensável, daí por diante, no currículo de todas as escolas onde se ensinassem profissões manuais. Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não estatais, que utilizavam recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu no regime republicano; isso demonstra que destinar verbas públicas para o ensino privado constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro.

Segundo Nascimento (2013); “o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi o primeiro liceu inaugurado, sendo mantido pela Sociedade Propagadora de Belas Artes, porém, a grande lacuna dessa instituição é a inexistência de oficinas que possibilitariam o ensino prático, pois o ensino profissional dessas entidades era voltado para fins beneficentes”.

As elites intelectuais do Brasil Imperial conformaram-se à ideia de que a educação do povo, particularmente mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira; as iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de, conforme cita Nascimento (2013):

- a) imprimir neles a motivação para o trabalho;
- b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa;
- c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira;
- d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.

Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros. Assim, observa-se que durante o Império, o ensino profissional continuou a

ser desvalorizado; contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte.

Com a expansão do Ensino Profissional no Período Republicano (1889-1930) foi criado o Decreto n. 439/1890, que estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida, essa assistência era feita por meio de instituições, como a Casa de São José e o Asilo de Meninos Desvalidos, que ofereciam ensino literário e profissional e tinham como fim manter e educar menores desvalidos do sexo masculino, desde a idade de 6 anos até 21. Eram considerados desvalidos crianças e jovens abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais (BRASIL, 2012). Em 1891, com a elevação do número de fábricas no Rio de Janeiro, na então Capital Federal, foram estabelecidas providências, por meio do Decreto n. 1.313/1891, para regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados nas fábricas dessa cidade; o decreto não permitia o trabalho de crianças menores de doze anos nas fábricas, salvo a título de aprendizado; os menores de doze a catorze anos podiam trabalhar até sete horas por dia, e os de catorze e quinze anos até nove horas; também era proibida a execução de qualquer operação que expusesse a risco de vida, e o contato com substâncias nocivas à saúde, tais como carvão, fumo e petróleo (BRASIL, 2013). No período inicial da República, assiste-se à penetração do ideário positivista, a um surto de industrialização e ao acirramento dos movimentos anarcossindicalistas; nesse contexto, em 1909, Nilo Peçanha criou, em dezenove estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, importante iniciativa no âmbito da educação profissional e que para muitos autores se constituíram como “embriões” dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

As escolas supracitadas foram criadas através do Decreto n. 7.566/1909, considerando que o crescimento constante da população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias meios de vencer as dificuldades, sempre maiores, da luta pela sobrevivência; para tanto, seria necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho, que os afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime (BRASIL, 2013).

De acordo com esse decreto, o público atendido nessas escolas deveria ter entre dez e treze anos, não sofrer de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que impossibilitasse para o aprendizado de ofício; deveria haver em cada Escola de Aprendizes Artífices cursos primários obrigatórios para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os alunos que carecessem dessa disciplina para o exercício do ofício (BRASIL, 2013). Identifica-se no Decreto uma nítida exclusão e discriminação contra

as pessoas com deficiência; além disso, percebe-se que o ensino de disciplinas teóricas ainda era precário, restringindo-se a conhecimentos elementares, não propiciando um intenso desenvolvimento mental; isso contradiz o discurso que apregoava a necessidade de habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual; (BRASIL, 2013).

As Escolas de Aprendizes e Artífices, embora amparadas por dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, foram implantadas em edifícios inadequados e com oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices. Apesar dos problemas apresentados por tais escolas, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a Rede de Escolas Técnicas do País. Neste período o ensino profissional era visto pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva: enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político ideológica; ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Para Meneses (2007), “embora houvesse continuidade entre os procedimentos correntes no ensino profissional, quando se comparam as primeiras quatro décadas do regime republicano com o período imperial, verifica-se que houve, também, mudanças significativas. O regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas por certos governos estaduais que, ao lado das iniciativas federais, desenharam um novo mapa para o ensino profissional no Brasil; é importante destacar nesta perspectiva, a extensão do ensino profissional no estado de São Paulo, que contribuiu, significativamente, para o crescimento da indústria. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo obteve desenvolvimento ímpar, acompanhando a expansão e a diversificação da produção industrial-manufatureira; nesse liceu, em 1924, foi implementada a Escola Profissional Mecânica, primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias. A partir de 1892, foram criados em todo o estado, cursos noturnos para menores trabalhadores, com o objetivo de ministrar a educação geral, com ênfase na aplicação prática no campo do trabalho; na capital, foi fundada, em

1911, a Escola Profissional Masculina; posteriormente, formou-se uma rede de instituições desse tipo, que ensinavam ofícios manufatureiros e industriais; além disso, foram instituídos cursos de aperfeiçoamento, voltados para os mestres das oficinas das escolas profissionais. A formação de docentes para o ensino profissional sempre foi um problema de difícil equacionamento no Brasil; em 1917, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, extinta duas décadas depois, sem apresentar resultados satisfatórios.

Segundo Nascimento (2013) “em 1936, começaram a funcionar, na Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional, cursos de aperfeiçoamento de docentes, cujos resultados foram igualmente insatisfatórios. No Rio de Janeiro, em 1892, o Asilo de Meninos Desvalidos passou a ser denominado Instituto Profissional, destinando-se não mais exclusivamente aos desvalidos, mas, principalmente, àqueles que mostrassem aptidão ao ensino profissional outras instituições de ensino profissional que se destacaram, no final do século XIX e princípio do século XX, foram as Escolas Salesianas, de iniciativa privada e confessional; essas escolas não se destinavam somente ao ensino profissional, mas também ministravam ensino secundário e comercial aos jovens oriundos das camadas médias, numa dualidade que se mostrava inviável no Brasil”.

Em consequência, havia nas escolas duas seções, uma que oferecia os cursos primário, secundário e comercial; outra, o curso de aprendizagem profissional. Em 1927, o Decreto n. 5.241/1927 estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, assim como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. Nessas escolas deveriam fazer parte do currículo do ensino profissional: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias (BRASIL, 2013). O ensino profissional na era Republicana foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras; mudaram os quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino e os produtos do ensino profissional; as poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e até de particulares.

Os destinatários já não eram apenas os miseráveis, aqueles que não tinham opção nem eram capazes de se livrar do destino que lhes era imposto, mas, sim os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que os mais aptos dentre os candidatos que se multiplicavam fossem os beneficiados pelo ensino profissional; os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais da aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao

taylorismo, concorreu para a redução dos custos e as séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operários.

Em sua pesquisa, Nascimento (2013) cita que “a República entre os anos de 1930 e 1985 houve no processo de industrialização altas taxas de crescimento, pois o incremento do modelo industrial, além de provocar mudanças na estrutura do Estado, que teve de imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias para a capacitação da força de trabalho. Nesse contexto são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil”.

Kuenzer (2012); “ao lado das transformações ocorridas no ensino profissional, nas primeiras décadas do período Republicano, foram veiculadas novas concepções sobre esse tipo de ensino; salientasse o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que foi fruto de um conjunto de ideias sobre diversas questões, inclusive sobre a educação profissional, dentre elas, destaca-se a crítica de Anísio Teixeira sobre a dualidade presente no sistema educacional brasileiro, que promovia a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O sistema de ensino dual era constituído, de um lado, pelas escolas primárias, escolas normais e escolas profissionais e agrícolas; de outro lado, pelas escolas secundárias, escolas superiores e universidades; neste último grupo, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou não práticos, supostamente formadores do homem “culto”; e no primeiro, a da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais, técnicas e agrícolas”.

Em 1942, no contexto da ditadura varguista, foi realizada a Reforma Capanema, que estruturou o ensino profissional, através das Leis Orgânicas, determinando que o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais deveria se restringir às carreiras diretamente ligadas àqueles; desse modo, instituiu-se um sistema educacional dualista, que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural. Na ótica de Kuenzer (2012) “esta marcada a separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se

complementa com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada, é neste período, também, que as escolas de aprendizes artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), depois da reconstitucionalização do País em 1946, a referida dualidade foi sendo quebrada pelas leis de equivalência (n. 1.076/1950 e 1.821/1953) e, finalmente, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, que estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico”.

Cabe frisar que subjacente à criação dessas leis, encontra-se um grande esforço por parte de educadores para concretizar o rompimento dessa dualidade educacional, durante o governo ditatorial, instaurado pelo Golpe Militar de 1964, foi veiculada a Lei n. 5.692/1971, que modificou, em parte, a LDB de 1961. Esse documento normativo estabeleceu a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário, instaurada a denominada profissionalização compulsória, a nova legislação teve a função principal de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Além disso, essa política de profissionalização não obteve êxito, principalmente, por razões estruturais e conjunturais; a profissionalização compulsória foi extinta a partir da Lei n. 7.044/1982, que resgatou o caráter academicista do ensino de segundo grau; ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado, de escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.

Na década de 70, destaca-se a criação de uma lei de incentivo à formação profissional, (Lei n. 6.297/1975), que dispõe em seu art. 1º, que “as pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável, para fins do imposto sobre a renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período-base, em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho” (BRASIL, 2012).

Em 1976, o Decreto n. 77.362/1976 instituiu, em seu art. 1º, “[...] o Sistema Nacional de Formação de mão de obra como organismo coordenador e supervisor das atividades de formação profissional no país.” O art. 2º desse decreto indica que o referido Sistema seria constituído “[...] pelo conjunto de órgãos, do setor público ou privado, destinado a proporcionar oportunidades de formação, qualificação, aperfeiçoamento e treinamento

profissional ao trabalhador, em todos os níveis, com vistas a sua mais efetiva participação no processo de desenvolvimento nacional” (BRASIL, 2012). Depreende-se, a partir da descrição do percurso da educação profissional no período em questão, que o modelo educacional herdado do Império, que beneficiava a educação das elites – ensino secundário e superior – em detrimento da educação do povo – ensino primário e profissional – começa a ser colocado em questão. Assiste-se, então, a um aumento significativo de discussões sobre a educação profissional e de reformas educacionais, em função das mudanças sociais, econômicas e industriais ocorridas no País no período retratado.

2.1. A Educação Profissional na Atualidade

Para Nascimento (2012), “nas últimas décadas, vem se constatando a ocorrência de grandes transformações no mundo do trabalho, nas quais questões referentes à educação profissional vêm à tona, as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir de meados da década de 1980 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado”.

Neste sentido, testemunhamos um movimento generalizado em diversos países do mundo, de reformulação de seus sistemas de educação profissional, esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político, as reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas.

Segundo Silva Júnior (2007) “as políticas públicas, incluindo políticas educacionais, passam no país e no exterior por um processo de mercantilização, ancorado na privatização do espaço público e na inserção intensificada de teorias gerenciais no espaço escolar, próprias das empresas capitalistas, que defendem a suposta autonomia, ou real heteronomia do mercado; esse processo, coordenado por organismos multilaterais, induz países e organizações, inclusive escolares, em toda a extensão do planeta, a agirem segundo a mesma lógica. Os processos de modernização organizacional e tecnológica, que envolvem movimentos de crescente complexidade, têm sido acompanhados de desqualificação e precarização do trabalho e aumento do desemprego; ao mesmo tempo em que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnico-científica mais abrangente e consistente, as

condições de flexibilização do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambiguidades, tanto para os sujeitos, quanto para a definição do papel das escolas e universidades, retomam-se as discussões sobre a necessidade de reformar a escola ou os programas de formação para que eles se ajustem às exigências do novo momento histórico e sobre o tipo de formação que eles devem privilegiar.

Nesse contexto, Kuenzer (2012) “ foram realizadas reformas no âmbito da educação profissional, a partir de meados da década de 90. Em 1996, foi elaborado, pelos técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o Projeto de Lei (PL) n. 1.603/1996, que dispõe sobre a educação profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional, esse Projeto de Lei recebeu orientações de técnicos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Universidade de Oklahoma e, por contrariar os princípios de uma educação profissional tecnológica de qualidade, foi rejeitado pela comunidade gestora e pertencente aos Centros Federais de Tecnologia de forma contundente, levou à sua extinção”.

Em dezembro de 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996), que trouxe uma concepção marcadamente profissionalizante do ensino médio, cujas finalidades incluem a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Essa LDB buscou promover a sistematização da educação profissional, que se processou por muito tempo, de modo informal. A seguir alguns artigos que retificam a pesquisa até o momento:

Artigo 39: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Artigo 40: A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Artigo 41: O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, e conhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Artigo 42: As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996)

Segundo Nascimento ,“ a LDB de 1996 desvinculou a educação profissional do Sistema de Educação, inserindo-a em um capítulo à parte e destinando-lhe apenas quatro artigos. Nesse documento, a educação profissional não é considerada competência de

nenhuma das instâncias governamentais, isto é, nem a união, nem os estados, nem os municípios têm como incumbência o custeio da referida educação”.

Em 1997, o Decreto n. 2.208/1997 substituiu o questionado PL 1.603/1996, no período do Governo Fernando Henrique Cardoso , e organizou o ensino profissional nos seguintes níveis: básico, técnico e tecnológico, esse documento, entretanto, não faz referência à estruturação da Rede Federal de Educação Profissional. O ensino profissional foi definido como sendo independente do ensino médio, isso significava que um aluno podia cursar: a) o ensino profissional ao mesmo tempo em que cursava, em uma mesma instituição, o ensino médio (concomitância interna); b) o ensino profissional, após a conclusão do ensino médio (pós-médio); o ensino médio em uma instituição e o ensino profissional em outra (concomitância externa). Na pesquisa realizada por Kuenzer (2012), “os cursos chamados integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional, foram literalmente proibidos”.

Este Decreto foi elaborado, devido ao fato de terem ocorrido muitas manifestações contrárias ao referido PL 1.603/1996, sobretudo, as emanadas dos profissionais da Rede Federal de Educação Tecnológica. Tendo em vista essa contestação, os gestores das políticas educacionais substituíram o Projeto de Lei que viabiliza o debate público, por um decreto que não permite questionamentos, ou seja, foi estabelecido o “cumpra-se”. O Decreto mencionado, segundo pesquisadores como Oliveira (2013) e Kuenzer (2012), entre outros, acabou determinando um processo de desmantelamento dos CEFETs, principalmente, por impedir a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional; estabelecer o ensino através de módulos; implementar a lógica das competências. Esses problemas também foram criticados por Laudaes, Fiúza e Rocha (2011) “ que analisaram as consequências decorrentes das reformas implantadas por esse Decreto, no CEFET-SP, onde houve aumento da evasão e da repetência, desmantelamento da educação tecnológica que assegurava a qualidade de ensino e, ainda, priorização de um ensino voltado para o mercado”.

Para Nascimento (2012) “o ensino neste período consideram que essa reforma, efetivada pelo referido Decreto, rompeu com uma proposta de ensino consolidada ao longo da história e caracterizada pela formação integral do técnico por meio da educação geral e da educação técnica, em um mesmo currículo e na mesma escola. Ainda no Governo FHC, a qualificação profissional foi considerada como política pública de emprego, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que esteve em vigência entre 1995 e 2002. O PLANFOR teve como objetivo a qualificação e requalificação profissional de

uma população jovem e adulta de baixa escolaridade, por meio da implantação de uma rede de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. No ano de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) veiculou o Parecer CNE/CEB n. 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Neste parecer, são considerados os seguintes pressupostos”.

As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 2012).

No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB n. 04/1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Em seu art. 6º, a Resolução define competência profissional como “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 2012). Segundo, Nascimento (2010) “muitos dos estudiosos criticaram a pedagogia das competências, que é tida como princípio ordenador da Reforma da Educação Profissional no Brasil, implementada a partir do Decreto n. 2.208/1997.” No contexto dessas mudanças, ocorridas no âmbito da referida modalidade de educação,

[...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. (RAMOS, 2012, p. 402)

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei n. 10.172/2001, que estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino. Na modalidade de educação profissional, o plano prevê a integração de dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho, estabelece para isso um sistema flexível de

reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não formais de educação profissional (BRASIL, 2012).

O PNE, ao apresentar um breve diagnóstico da educação profissional no País, mostra a falta de informações precisas sobre a sua oferta, que é bastante heterogênea, além das Redes Federais e Estaduais de Escolas Técnicas, existem os Programas do MTE, das Secretarias Estaduais e Municipais do Trabalho e dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem, bem como O Plano Nacional de Educação, que tem a duração de dez anos. Um número grande de cursos profissionalizantes particulares, inclusive na modalidade de educação a distância, além de treinamentos em serviço, através da oferta de cursos técnicos promovidos pelas empresas para seus funcionários, entretanto, esse documento considera que a oferta de formação profissional ainda não é suficiente para contemplar o atendimento da população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, o PNE é previsto: a) o aumento da oferta de cursos básicos, integrados com o ensino fundamental, e de cursos de nível técnico; b) o estabelecimento de parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar a oferta de educação profissional; c) o incentivo à produção de programas de educação profissional à distância; entre outras metas (BRASIL, 2012).

Um aspecto nesse plano que merece reflexão é a oferta de cursos básicos profissionais, independente do nível de escolarização do aluno, como está previsto em um de seus objetivos: “Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente” (BRASIL, 2012). Indaga-se, por que articular esses cursos somente com o Ensino Fundamental e não incentivar também o ingresso e a permanência no Ensino Médio? Parece que, nesse caso, a inclusão ocorre só até certo ponto, caracterizando-se, então, como uma “inclusão excludente”, expressão utilizada por Kuenzer (2012).

Em 2004, no Governo Lula, foi promulgado o Decreto n. 5.154/2004 que revogou o Decreto n. 2.208/1997, o que possibilitou novamente a oferta do ensino médio integrado, ou seja, o ensino médio e o ensino técnico são cursados numa mesma instituição, procurando estabelecer uma real articulação entre eles, além disso, o novo Decreto instituiu que a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2012).

No ano de 2008, a Lei n. 11.741/2008 alterou alguns dispositivos da LDB de 2013; nesse documento normativo, a terminologia “formação inicial e continuada de trabalhadores” é parcialmente modificada para “formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. O art. 39 dessa Lei determina que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2012). Ainda neste governo, a formação dos trabalhadores teve prosseguimento com o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), iniciado em 2003; a partir do PNQ, foram criados o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), entre outros. O PROEJA abrange cursos de Formação Profissional para Jovens e Adultos, articulados à Educação Básica, nas modalidades de Formação Inicial e Continuada e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esses cursos podem ser desenvolvidos de maneira integrada, ou seja, a formação profissional e a formação geral são desenvolvidas de forma unificada num mesmo currículo e numa mesma escola, ou de forma concomitante, isto é, os referidos cursos são oferecidos em instituições diferentes. Este Programa está centrado em três focos: Cursos de Capacitação Profissional para alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA); Cursos de Especialização para Professores que trabalham no PROEJA; Centros de Pesquisa sobre a Educação Profissional, vinculados à EJA, que estão implementados em Universidades.

O PROJOVEM, criado para minimizar os altos índices de evasão escolar e desemprego entre os jovens, integra ensino fundamental, capacitação profissional e ações comunitárias. O programa é destinado a jovens pobres e em situação de vulnerabilidade social. O PNPE, gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, objetiva o estímulo ao primeiro emprego, bem como a qualificação social e profissional de jovens de baixa renda; esse programa abrange algumas ações, como os Consórcios Sociais da Juventude e o Empreendedorismo Juvenil.

Outra iniciativa do MTE voltada para jovens de camadas desfavorecidas é o Programa de Aprendizagem, foco dessa pesquisa, que será abordado de forma mais aprofundada, nos próximos capítulos. Esse Programa, que objetiva a inclusão social e produtiva de jovens, foi estabelecido pela Lei da Aprendizagem n. 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto n.

5.598/2005, obrigando todas as empresas de médio e grande porte a contratarem adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos. O Decreto 5.598/2005, no art. 3º, do capítulo II, determina:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (BRASIL, 2012)

A Aprendizagem Profissional é o processo pelo qual jovens, em complementação à escolaridade regular, adquirem em Centros de Formação Profissional, ou numa combinação de atividades na empresa e na escola, a prática metódica de execução das tarefas típicas de determinada ocupação e os conhecimentos necessários para desempenhá-las com eficiência; vários projetos e programas de capacitação profissional implantados na atualidade envolvem parcerias entre o setor público e o privado, o que pressupõe o repasse de funções e recursos do Estado para a Sociedade Civil, sem que se possa contar, muitas vezes, com elementos que comprovem sua qualidade e efetividade social.

Muitos desses programas se caracterizam pela desarticulação e fragmentação das ações, através de uma profusão de projetos similares, disseminados por diferentes unidades gestoras; em síntese, eles são muito parecidos, com pequenas especificidades que não justificam tamanha fragmentação de ações e pulverização de recursos; percebe-se, recentemente, uma considerável valorização da educação profissional, traduzida, sobretudo, pela grande expansão dos CEFETs e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), instituídos em 2007 pelo Decreto n. 6.095/2007. Segundo esse Decreto, as Instituições Federais de Educação Profissional devem ofertar essa modalidade de educação, nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação de Jovens e Adultos até a Pós-Graduação Stricto Sensu; esses novos Institutos também devem oferecer cursos de Licenciatura para a formação de docentes. Os “CEFETs históricos” – Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná – apresentaram um Projeto à SETEC, visando as suas transformações em Universidades Tecnológicas, com o argumento de que querem continuar tendo autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Conforme Nascimento (2012), “neste governo, destacaram-se a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formulação de políticas públicas de educação profissional que têm como principais objetivos a inclusão social e no mercado de trabalho; porém a exclusão, que tem havido nesse contexto, precisa ser minimizada ou

eliminada, pois o grande contingente de desempregados e populações em situação de risco social tende a aumentar, caso não sejam implementadas políticas de equalização social”.

Na perspectiva de aumentar o número de vagas gratuitas para a educação profissional, o Governo Federal fez Acordo com o SENAI, que até 2014 iria ofertar 66,6 % de vagas gratuitas para aqueles que pretendem se capacitar profissionalmente e são oriundos de camadas social e economicamente excluídas; constata-se, finalmente, que a educação profissional vem se desenvolvendo no âmbito dos Governos Estaduais e Municipais, que passaram a perceber a sua importância, tanto para a inclusão sócio-profissional de trabalhadores, quanto para o desenvolvimento autossustentado do Brasil.

Vamos a um maior detalhamento da Lei da Aprendizagem solidificada neste Governo, (Lei n. 10.097/2000) , “determina que todos os estabelecimentos, de qualquer natureza, devem contratar jovens aprendizes, entre 14 e 24 anos e em situação de risco social, os aprendizes devem participar de um curso de formação (com exceção das micro e pequenas empresas, que, embora não sejam obrigadas por lei, podem contratar aprendizes) profissional, de cunho mais teórico, custeado pelas empresas, ao mesmo tempo em que executam atividades práticas em um ambiente laboral”.

Segundo Meneses (2011) ; “a carga horária prevista no Contrato de Aprendizagem compreende o período destinado tanto às atividades práticas, voltadas para o trabalho na empresa/organização, quanto às atividades teóricas, desenvolvidas na entidade/instituição de formação profissional”.

A duração máxima do Contrato de Aprendizagem é de dois anos, exceto quando se trata de aprendiz que apresenta deficiência; o aprendiz contratado tem direito aos benefícios trabalhistas e previdenciários, a cota de contratação de aprendizes deve ser de 5% a 15% do total de trabalhadores da empresa, essa cota é calculada pelo MTE/SRTE, que fiscaliza a aplicação da Lei da Aprendizagem, notificando as empresas para seu cumprimento; caso elas não cumpram a cota de contratação obrigatória, podem ser autuadas e multadas.

Outros órgãos que atuam na aplicação e fiscalização da Aprendizagem são: Ministério Público do Trabalho, CMDCA e Conselho Tutelar. O primeiro recebe denúncias da SRTE, relacionadas ao descumprimento da referida legislação pelas empresas, podendo levá-las a julgamento, se não regularizarem sua situação. O segundo registra e aprova os Programas de Aprendizagem, desenvolvidos pelas Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFLs), que atendem menores de dezoito anos e os Conselhos Tutelares fiscalizam essas entidades, procurando verificar, dentre outros aspectos, situações de desrespeito aos direitos dos aprendizes, menores de dezoito anos, que devem ser comunicadas ao CMDCA e à SRTE.

Em abril de 2011 foi lançado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e pela Presidente Dilma Rouseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país”. Mediante a criação de Bolsas e de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico, de acordo com o endereço eletrônico do MEC; as medidas anunciadas pela Presidente no campo educacional sinalizaram qual a direção assumida para a educação profissional técnica, a realização do necessário e tão discutido investimento em recursos financeiros, materiais e humanos na educação pública, a caminho da universalização do ensino médio via educação profissional; a extensão da experiência do PROUNI para o “ensino médio profissionalizante” reflete uma política afirmativa de aumento de vagas para os jovens trabalhadores em instituições públicas de formação tecnológica e tentou promover as instituições privadas de formação aligeirada.

Para reforçar o ensino público médio/profissional através da formação humana e, concomitantemente, expande-se o ensino realizado por instituições privadas, sob as bases de uma formação imediata para o mercado de trabalho. Várias análises sobre o PRONATEC já foram iniciadas (LIMA, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2011; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, 2011) possibilitando que pesquisas posteriores agreguem-se à elas.

As análises referentes ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), proposto pelo MEC em 2011 e pertencente à Política de Educação Profissional Técnica de nível médio ao problematizar um dos pressupostos do Programa, de que a qualificação pretendida implica na melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, apresenta como bases de análise, o contexto do Decreto nº 5154/04, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e, na avaliação de Singer (2009), “o lulismo caracterizou-se através de ações do programa de combate à desigualdade dentro da ordem com raízes no subproletariado brasileiro, pertencentes a uma fração de classe dos que “oferecem a sua força de trabalho no mercado, sem encontrar quem esteja disposto a adquiri-la por um preço que assegure sua reprodução em condições normais” (SINGER, 2009, p. 22), conforme dados eleitorais de 2006.

Na formação humana, “[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes de todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005), inclusive as do Ensino Médio e referencial teórico baseado nos conceitos de Estado ampliado e de capitalismo dependente (GRAMSCI, 1987; FERNANDES, 2011). Há uma problemática que parte da apreensão do sentido das declarações iniciais realizadas pelo governo federal e que compõe o Estado em sentido estrito; as ações do PRONATEC explicitadas nos documentos oficiais evidenciam uma concepção de Estado e de formação profissional na relação dialética com a sociedade civil.

O PRONATEC foi instituído a partir da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, pretendendo criar 8 milhões de vagas até o final 2014 para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, a democratização da oferta aos alunos da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012).).

Conforme (Brasil 2012) “foi constituído a partir de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. A ampliação de vagas e a expansão das redes estaduais de Educação Profissional preveem a oferta, pelos estados, de Ensino Médio concomitante com a Educação Profissional a partir do Programa Brasil Profissionalizado, lançado em 2008 pelo governo federal mediante convênios com os estados e que se encontra em execução ; seus investimentos são destinados à construção, reforma e ampliação de centros de Educação Profissional”.

Reforça Nascimento (2012) que “a Portaria nº 1.569/2011, que fixa as diretrizes para a sua execução, vai além das redes públicas e inclui as unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional de Indústria (SENAI). Os critérios para a participação dos alunos a partir de 2012 foram definidos de diversas formas por cada estado: a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco, os participantes de programas sociais, a frequência, os matriculados em 2º ou 3º ano do Ensino Médio etc”.

Conforme a pesquisa feita por Nascimento (2012) “nestes governos foi muito comum, quando não foi mantida a Educação Profissional como direito de acesso universal e oferta obrigatória, a oferta de bolsas, mesmo quando restrita aos egressos de rede pública, como instrumento de autolegitimação sob o pretexto de, por um lado, favorecer aos mais capazes e, por outro, de não gastar o dinheiro público com a criação de infraestruturas formativas rígidas, burocráticas e perdulárias”

A referência em “destaques” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012) de que os beneficiários da Bolsa-Formação “tem direito a cursos gratuitos e de qualidade, a alimentação, transporte e a todos os materiais escolares necessários que possibilitarão a posterior inserção profissional”, sugere a incapacidade da escola pública em absorver a demanda potencial de alunos e sua futura inserção no mercado de trabalho. Considerando a progressiva expansão que o Programa pretende em relação à Educação Profissional “articulada” ao ensino médio, demonstra a descontinuidade em relação à política de integração iniciada a partir de 2004, que possibilitaria uma relação orgânica entre conhecimento geral e conhecimento específico, a continuidade do acordo de gratuidade do governo com (Senai; Sesc e Sesi) mediante a ampliação da oferta através dos recursos recebidos pela contribuição compulsória e a previsão de ampliação da capacidade dos serviços, no que concerne à infraestrutura e aos equipamentos, com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), também faz em parte das iniciativas do Programa. A consolidação da Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede ETEC) que oferta cursos técnicos em polos, na modalidade à distância, corrobora igualmente a assertiva mencionada no parágrafo anterior e demonstra a transferência de recursos públicos para o setor privado.

O Fundo de Financiamento Estudantil, uma ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, prevê a realização de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio para alunos em escolas privadas e/ou vinculadas ao Sistema Nacional de Aprendizagem, não estando os critérios de participação, até o mês de fevereiro de 2014, regulamentados.

O PRONATEC tem a pretensão de proporcionar àqueles que frequentam o ensino médio a oferta de qualificações por entidades privadas, com foco relevante para a inserção no mercado de trabalho. Se por um lado contraria a concepção de integração reconstruída nos últimos anos, de outro atende a concepção oficial expressa na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, mediante as “articulações” que reforçam as parcerias com o setor privado, estratégicas para a desobrigação do Estado em relação a esta modalidade de ensino e oportuna para os interesses do setor privado.

Os textos legais, oficiais e obrigatórios, fazem parte do processo de constituição das políticas educacionais e sob a sua natureza formal esconde-se muitas vezes a máscara da neutralidade. Quando analisados isoladamente, não refletem a totalidade, sua historicidade indica que foram produzidos em um determinado contexto sociocultural, envolvendo interesses econômicos articulados a projetos políticos de sociedade e educação defendidos,

revelando conseqüentemente, os sujeitos que foram ouvidos, a correlação das forças políticas presentes no Estado ampliado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Resolução nº 02/2012 (BRASIL, 2012), inovam ao reconhecer o Ensino Médio como direito subjetivo e dever do Estado com oferta pública e gratuita a todos.

O art. 5º aborda e conceitua as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia em sua unicidade, como eixo integrador dos conhecimentos; o Estado assume o papel de indutor das políticas educacionais e responsabiliza-se pela sua oferta pública. O paradoxo que se instala em termos legais, é que ao mesmo tempo em que ocorre um avanço provocado pela concepção vigente para o ensino médio, convive-se com uma proposta oficial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio retrógrada, balizada exclusivamente pelo mercado, como se a educação fosse um problema econômico.

Observa-se que há duas compreensões básicas de qualidade na educação no contexto atual. A primeira decorre de uma orientação econômica-produtiva através do desenvolvimento de competências para o trabalho, pelo regime de acumulação flexível. A segunda decorre de perspectiva histórica e de luta pela ampliação da educação como direito. Os elementos históricos dessa última vertente são a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a gestão democrática e a oferta da educação escolar com qualidade social.

Podemos considerar que a qualidade da educação deve ser compreendida na sua complexidade, envolvendo dimensões extra e intraescolares, como questões socioeconômicas e culturais dos entes envolvidos; a dimensão dos direitos, obrigações e garantias no plano do Estado e no âmbito dos sistemas e das escolas, as condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, acesso, permanência e desempenho escolar. Além disso, uma escola de qualidade é certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social, ou seja, a apreensão dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade e pelos educandos.

2.2. As perspectivas de futuro da Educação Profissional no Brasil

O conjunto de normas e diretrizes para a educação profissional emanadas do parecer 16/12 (BRASIL 2012) se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional praticada no Brasil, tais problemas podem ser assim elencados: falta de sintonia com a realidade; o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio, com aquela voltada unicamente para o fazer; a má qualidade da formação dos

técnicos de nível médio; e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional.

A partir da identificação destas situações-problema relativas à educação profissional no Brasil, veremos algumas possibilidades de melhoria, além da capacidade para o fazer bem feito, expresso na noção de competência com a qual trabalha.

A seguir, será proposta uma configuração de educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos. Ao se propor enfrentar o problema da falta de sintonia entre educação profissional e a atual configuração societal, é possível se refletir sobre um modelo de educação profissional ajustado à realidade surgida a partir da década de 1980, que estaria requerendo sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

Segundo Nascimento (2012) “foi proposta uma flexibilidade pedagógica que permita a revisão e a atualização permanente dos currículos de modo que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação”. É colocado como conjunto de diretrizes que também visa a enfrentar o histórico dualismo da educação no Brasil entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população”. Para isso, define que um tipo de formação não dicotômica possa ser construído pelo uso de competências comuns das áreas na educação profissional.

Segundo Meneses (2007) “busca-se, assim, uma qualificação não restrita aos postos de trabalho, mas voltada para áreas profissionais. Tal questão assemelha-se à ideia de áreas ocupacionais, defendida em documento do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, que restringe a ampliação da qualificação às diferentes funções de um mesmo contexto ocupacional. É discutido, também, uma possível meta que coloca uma “alteração radical da educação profissional brasileira, improvisada e de má qualidade”, “herdada da profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/12”, que tinha carga horária reduzida para a educação geral e que teria criado uma falsa ilusão no imaginário das camadas populares de melhoria da empregabilidade, sob perspectiva de direcionar práticas de educação profissional de qualidade e que promovam a equidade, resgata-se da

LDB, a referência para uma educação que congregue padrão de qualidade com a ideia de equidade”.

É proposto também superar uma concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Defende-se, para isso, que a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores deva ser capaz de assegurar um tipo de formação pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado através de uma organização curricular flexível, pautada na ideia de competências por áreas, a explicitação das finalidades que devem nortear a educação profissional propõe uma aproximação às finalidades da Pedagogia das Competências, apresentadas por seus divulgadores e que a definem como capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, desenvolver uma educação de tipo integral, promover o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas, desenvolver uma capacidade real de trabalho e conjugar interesses de empresários e trabalhadores.

A noção de competência nos documentos da reforma da educação profissional é necessária e prioritária, pois define as diretrizes para a educação profissional. Define-se competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho.

É “um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento”, portanto, a maneira geral como a noção de competência vem sendo identificada na literatura internacional, a partir do trio “saber, saber-fazer e saber-ser”, associa-se, porém, tal noção a uma estética da sensibilidade, a uma ética da identidade, e a uma política de igualdade - referências axiológicas que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas de aprendizagem.

A estética da sensibilidade, princípio orientador da educação profissional, afirma valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao “*Ethos* Profissional”. Deve significar a valorização do trabalho bem feito, relacionando-se com os conceitos de qualidade e de respeito ao cliente, assume-se que a incorporação desse princípio se apresenta como respeito pelo outro e como elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A política da igualdade coloca-se como um valor que deve direcionar a educação profissional no sentido da universalização dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades, a ideia de laboralidade é assim colocada como indicador de eficiência e de construção da igualdade. Entende-se que a educação profissional, se for eficaz para aumentar

a laborabilidade, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. Considera-se, que a educação profissional é determinante para a universalização do trabalho, através do desenvolvimento da laborabilidade, sendo este o principal eixo da política da igualdade.

A ética da identidade, colocada como valor que deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, pressupõe a possibilidade de que o indivíduo, a partir de uma autonomia intelectual e ética constituída durante a educação básica e munido de competências, possa ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional, decidindo entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais, como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade. A ética da identidade requer, ainda, o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras. Sob uma visão estoica do trabalho, acredita-se que esta ética seja capaz de gerar recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promover a cidadania.

A perspectiva de uma “nova” educação profissional, pautada na noção de competência, nos moldes como está proposta na nova dinâmica do trabalho e do mercado, é associada, portanto, à possibilidade de gerar qualidade no trabalho e respeito ao outro, através da estética da sensibilidade, de promover a redução das desigualdades, a democracia e a melhoria da vida, através do desenvolvimento da laborabilidade dos indivíduos, satisfações subjetivas e cidadania, resultantes do trabalho bem feito e da identificação do indivíduo com seu trabalho. Aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores (ARAÚJO, 2011).

Segundo Araujo (2011) “os procedimentos indicados para que a educação profissional possa ser capaz de desenvolver as competências e efetivar as finalidades propostas são constituídos de duas estratégias que se destacam e constituem a espinha dorsal da educação profissional proposta pelo Conselho Nacional de Educação: a separação e articulação entre educação profissional e ensino médio e a elevação da formação de cultura geral dos técnicos. A superação da educação profissional improvisada e de má qualidade deve ser conseguida, através de um movimento de separação e articulação entre educação profissional e ensino médio, que possibilitaria eliminar a pseudointegração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho”.

Acreditando-se em uma vinculação obrigatória entre educação profissional e ensino médio, são definidas as finalidades diferenciadas para essas modalidades de ensino, desta forma, cabe ao ensino médio, no contexto da profissionalização, a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, desenvolvendo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho e a capacidade de adaptação dos educandos. Araujo (2011), sugere, que é no ensino médio que o educando se aprimora como pessoa humana, desenvolve a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Cabe à educação profissional de nível técnico, conforme Nascimento (2011) “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das competências por áreas, “necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A articulação entre ensino médio e educação profissional deve ser compreendida como uma intercomplementariedade que mantém a identidade de ambas as modalidades de ensino, apoia-se na pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico, nem a separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71, articulação entre ensino médio e educação profissional possa ser garantida por uma base comum axiológica e pedagógica, de tal forma que ambas as modalidades comunguem dos mesmos valores e de um conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas tanto na educação básica quanto na profissional, pode ser sim uma boa opção.

Conforme considerações anteriores que, sendo a formação geral, assegurada pela educação básica, aquela que forma a pessoa humana, que desenvolve a autonomia intelectual e o pensamento crítico, que assegura a posse dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, resta à educação profissional, fase complementar àquela, preparar o indivíduo para o trabalho específico demandado pelas empresas. Se considerarmos que são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais, que determinam a identidade do ensino técnico, também podemos apontar que, apesar do discurso contrário, a reforma em curso da educação profissional dá

claras indicações de reafirmação do histórico dualismo entre educação geral e profissional, definindo ao ensino médio a função de formação do pensamento científico e ao ensino técnico a profissionalização específica.

A reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que afirma a pesquisa até o momento realizada, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. E a teremos, como sempre, também assistencialista, a educação profissional básica é a expressão disso.

A solução para a má qualidade da educação profissional é encontrada na elevação da formação de cultura geral dos técnicos, a qual deve ser assegurada pela garantia de ensino básico igual para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação.

Para Nascimento (2012); “as competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho, como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção, devem ser desenvolvidos pela educação básica que garantiria, assim, uma sólida educação geral, capacitando os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, as competências gerais, comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à ideia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidas tanto pelo ensino médio como pela educação profissional”.

Para Meneses (2007); “as competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional, vedando-se a inclusão de conteúdos e disciplinas próprias do ensino médio na educação profissional, entretanto, o contrário é admitido: o ensino médio pode utilizar até 25% de sua carga horária para o desenvolvimento de competências gerais”.

Parte-se, assim, de uma ideia de complementação entre ensino médio e educação profissional, defendendo-se que a soma das partes, formação geral ampla e educação profissional estreita, pode formar técnicos competentes e críticos, desconsidera-se, assim, que não basta que se faça a soma de partes para que se desenvolva a compreensão ampla sobre os

fenômenos da realidade em geral e dos processos de trabalho em particular, desconsidera-se ainda a necessidade do estabelecimento de relações entre os temas específicos entre si e com aspectos gerais da realidade, como meio da compreensão dialética dos fenômenos, de sua interdependência e de sua historicidade.

O Conselho Nacional de Educação estabelece as orientações e os princípios específicos que devem orientar a organização da educação profissional, como princípio específico orientador da educação profissional, a ideia de que o atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos pode ser atingido através de uma educação profissional pautada no desenvolvimento da laboralidade.

Busca-se, assim, estruturar um tipo de formação profissional que desenvolva a capacidade do técnico manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas a ideia de competência para a laboralidade implica, para as instituições de educação profissional, a organização de programas que inclua conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, o tomar decisões e ter iniciativa e a autonomia intelectual.

A legislação anterior pode ser criticada, pois nela a organização dos cursos estava sujeita, pois definia currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas e propõe-se a contextualização da educação profissional e o seu ajuste à nova realidade do mundo do trabalho através da flexibilização curricular, abrindo possibilidades dos planos serem erigidos com base em disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos.

Segundo Cury (2012), “a flexibilização da educação profissional exigiria, ainda, um tratamento interdisciplinar dos programas formativos, como forma de integração dos estudos de diferentes campos que serão mobilizados tendo em vista as competências a desenvolver nos cursos. Apesar de não indicar a sua obrigatoriedade, devemos levar em consideração a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional de modo a permitir que a educação profissional atenda às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos”.

Desta forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que se pretende as competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas, garante-se, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação e se questiona a concepção implícita da estrutura modular, que toma o

conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, como procedimento eficaz para formar os profissionais polivalentes sofisticados que se propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com tal concepção. Muitos estudiosos do assunto alertam para a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes.

No ponto de vista de Nascimento (2010), “a contextualização das competências deve ser assegurada ainda, pelo uso de uma metodologia prática, considerando-se o aspecto prático como a marca da educação profissional, que deve constituir e organizar os currículos, inclusive na forma de estágio supervisionado a ser realizado em empresas e outras instituições. Coloca-se sob a responsabilidade das instituições de ensino a difícil identificação das demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos indivíduos, mas não é feita nenhuma sugestão de instrumentos ou de metodologias para tal, desconsiderando a falta de experiência e conhecimentos institucionais para isso, e nem se fazem indicações quanto ao necessário aporte de recursos e equipamentos que pudessem permitir às escolas assegurar “uma formação que respondesse a essas demandas”.

Quanto ao papel dos docentes, indica-se a necessidade de sua permanente adequação a essa nova configuração da educação profissional de nível técnico através de ações continuadas de formação que devem ser pautadas por competências diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Desta forma, se define uma lista de competências necessárias, tais como conhecimento das filosofias, conhecimento e aplicação de diferentes formas didáticas, consciência crítica e ética e flexibilidade frente às mudanças, entre outras, mas também não faz indicações quanto às condições materiais ou salariais que pudessem assegurar a qualidade do trabalho docente.

A lógica da reforma da educação profissional evidencia a existência de algumas aproximações entre o que está contido nos seus documentos normatizadores e o que pode ser identificado internacionalmente como pedagogia das competências. Uma primeira e significativa aproximação refere-se ao fato de que a educação profissional defendida pelos documentos da reforma da educação profissional no Brasil tem forte inspiração individualista e pragmatista, mesmo que se faça um alerta para que se evitem os modismos e as denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas e para que a escola evite responder a apelos circunstanciais e imediatistas, os documentos da reforma da educação profissional utilizam-se do mesmo referencial pragmatista verificado nas tendências internacionais de desenvolvimento de competências.

O pragmatismo pode ser verificado na perspectiva normativa de ajuste da educação profissional à realidade dada, sob o discurso de sua contextualização.

Segundo Ferretti (2011) de forma implícita, se propõe subordinar a educação aos interesses da produção, pela via do “modelo de competências”, impondo limites à educação profissional demarcadas pelas formas possíveis de desenvolvimento econômico. Para este autor, ainda que o discurso se refira à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção. Tal como os filósofos pragmáticos (DEWEY; 2005; e RORTY; 2005) proclamam, a reforma em curso da educação profissional não compromete o seu projeto pedagógico com utopias políticas remotas e tem na realidade dada o ponto de partida para as práticas pedagógicas, prendendo-se ao imediato, embora o negue, e favorecendo processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se perspectivando na possibilidade de transformação da realidade, mas apenas na possibilidade de seu aperfeiçoamento.

Ainda sim há uma omissão até o momento da pesquisa, quanto ao papel político da educação profissional que caminha no sentido da aceitação da realidade social tal como ela se apresenta e da defesa do ajustamento da educação e dos homens às exigências dos setores produtivos. Assim, de acordo com os documentos da reforma da educação profissional, a resolução de todos os problemas da educação profissional apresentados parece se encontrar apenas nas modificações de caráter eminentemente didático-pedagógico na mesma.

Considera-se mesmo, evidenciando um “novo entusiasmo pela educação”, que a educação possui força suficiente para promover a redução das desigualdades sociais. Recorremos a Pistrak (2006) para reafirmar a impossibilidade de as escolas corrigirem as injustiças do regime social por “meios intelectuais”. Para este autor, a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social.

Na perspectiva pragmatista com a qual a reforma da educação profissional é operada, considera-se a formação profissional de um modo utilitarista, onde os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado de trabalho, assim, o desenvolvimento de competências específicas é a marca da educação profissional defendida e que também considera a educação profissional sob uma ótica individualista, tratando o indivíduo abstratamente, considerando-o isolado, apartado de suas condições sociais e históricas.

Considerando o homem descontextualizado, observa as diferenças entre os homens apenas do ponto de vista individual, negando-se a perspectiva de classe como mediação

definidora das identidades dos sujeitos, sob o discurso do respeito aos indivíduos e ao mercado, propõe-se a promoção de trajetórias profissionais individuais, desta forma, dá-se um tratamento à qualificação profissional que privilegia o enfoque psicológico em detrimento do social, assim, a qualificação é entendida como conjunto de atributos individuais resultantes da escolarização geral e/ou profissional e das experiências de trabalho, e desconsideram-se as pesquisas que enfatizam um sentido mais ampliado da qualificação e que a definem, também, pela “correlação de forças que envolvem grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobilizam esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa”, segundo Nascimento (2012).

Esta proposta até aqui pesquisada procura favorecer a construção de trajetórias profissionais individuais apresentando uma política de igualdade que reforça o individualismo e resgata a meritocracia, para isso, pressupõe condições iguais de desenvolvimento de competências e de realização do trabalho e ratifica a competição interpessoal no coletivo dos trabalhadores, como se pode ver: “A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (BRASIL, 2012).

Desconsidera-se, assim, que as capacidades e aptidões humanas são fenômenos históricos decorrentes de relações sociais definidas, ou seja, desconsideram-se as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente (MACHADO, 2011). Ao discutir as premissas da educação liberal, recupera Marx 2011 para afirmar que as qualidades das pessoas não seriam estritamente pessoais, mas expressão da divisão do trabalho. Em outro momento, Machado 2003, ao analisar o parecer CEB/CNE 15/98 e verificar as implicações da reforma do ensino médio, pautada na noção de competência, constata que: “o reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia”; voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.

O modelo proposto até aqui trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências é uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho.

A seguir o embasamento teórico da dissertação; as perspectivas sobre a identidade social.

3. AS PERSPECTIVAS SOBRE IDENTIDADE SOCIAL

Desde os primeiros trabalhos centrados na perspectiva interacionista, a identidade é percebida como produto da socialização, isto é, o indivíduo envolve-se em diferentes esferas, todas interligadas, como família; amigos; escola e mercado de trabalho, por exemplo, e a partir do momento em que o indivíduo atua nessas esferas, ele adota os papéis sociais correspondentes a essas instituições. Baseados nessa compreensão, escolhemos alguns autores para que pudéssemos conhecer um pouco mais sobre Identidade Social: Mead (2003); Berger e Luckmann (2014); Goffman (2014), e Dubar (1998, 2011, 2013) - este último sendo o teórico que embasará os fundamentos da pesquisa.

Considerando cada um e suas análises, percebemos uma ideia comum, na qual a identidade é um produto dos processos de socialização, sendo que cada autor, a seu modo, discorre sobre esses processos enfatizando questões e articulando conceitos. Ao longo do capítulo, são apresentadas as principais contribuições dos autores acima referidos, enfatizando, em certa medida, os elementos de cada perspectiva e que estão em consonância com o conceito de Identidade Social e Profissional elaborado por Claude Dubar.

Mead (2003) inaugurou uma tradição crítica do pensamento social. Abordou, no entanto, com maior consistência crítica, o papel da interação social na elaboração do autoconceito. Para ele, o self é uma estrutura social que resulta da experiência social e que, uma vez formado, pode fornecer experiências sociais para ele próprio. O princípio analítico dos trabalhos de Mead é que o indivíduo constrói o seu autoconceito através das suas percepções sobre a forma como os outros significativos o veem.

Neste contexto teórico, foram percebidas algumas semelhanças com a definição da identidade social concebida por Tajfel (2008). O autor concebe a identidade social como uma parte do autoconceito derivado dos membros de um grupo social de referência e do valor atribuído por esses mesmos elementos ao conceito em análise. Neste sentido, o processo de identidade é um processo dinâmico de interação entre, por um lado, as características individuais, consciência e os construtos organizados do sujeito e, por outro, as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social.

A construção da identidade pessoal aparece, assim, definida como um *locus* de influência psico e sociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens transmitidas pelos diversos contextos e suas sobreposições. Notabilizou-se nos círculos teóricos atuais uma certa originalidade na abordagem da constituição social da mente, da consciência e do self da pessoa humana. Mead (2003) propôs a compreensão do processo de individuação através da

socialização. Ele alinhou sua obra à corrente pragmatista americana, que possuía um tríplice pilar de estruturação: a doutrina da evolução biológica, a confiança na ciência com seu método experimental e a tradição democrática. Esses elementos podem ser encontrados como pano de fundo de todos os seus escritos, uma vez que exibem um tríplice eixo temático recorrente e congruente: a ciência como resolução de problemas, a psicologia social e a vida política.

Em linhas gerais, podemos afirmar que Mead (2003) compreendia a ciência enquanto atividade ou procedimento orientado à resolução dos problemas concretos da vida, mediante a aplicação do método científico.

A essência do self é cognitiva; situa-se no diálogo internalizado de gestos que constitui o pensamento ou nos termos dos quais procedem o pensamento ou a reflexão. Assim, a origem e os fundamentos do self, como os do pensamento, são sociais. (MEAD, 2003, p. 191).

À psicologia social cabia à reconstrução filogenética e ontogenética do self humano e, à política, Mead atribuía a função de estabelecer as bases da democracia mediante a formação responsável e participativa dos cidadãos na vida da comunidade. Sua fidelidade ao pragmatismo enseja uma caracterização mundana do pensar e do refletir filosófico e, ao mesmo tempo, a confiança de que os problemas do mundo, que estão aí, podem ser resolvidos sob a tutela do saber científico, mediante um direcionamento prático das ações.

Dentre os principais temas abordados por Mead destaca-se a noção de self ou ‘si mesmo’. Para esse autor, a mente, a consciência e o self são constituídos na convivência social e estruturam-se, simbolicamente, numa matriz intersubjetiva. Ao recorrer aos escritos disponíveis em sua época, tanto da Psicologia quanto da Filosofia, acerca das estruturas da personalidade, Mead não encontrou, dentre os seus interlocutores, uma hipótese que estivesse focada no comportamento natural dos indivíduos que o satisfizesse. Foram várias as contribuições do autor diante destes estudos dentre as quais podemos destacar:

a) “A afirmação do caráter histórico da pessoa humana, que se constitui simbolicamente na relação com os outros e na vivência em uma comunidade concreta. Ou seja, o ser humano, autoconsciente de si, somente poderá estruturar-se a partir de sua conduta e da sua pertença a uma comunidade na qual compartilhará um horizonte comum de valores, sonhos e normas”.

b) “A formulação de uma hipótese naturalista do desenvolvimento da personalidade humana sob o prisma da teoria da evolução e da psicologia comportamentalista. Trata-se de um duplo desenvolvimento, biológico e social, ao mesmo tempo”.

c) “A centralidade da comunicação e da linguagem no processo de formação do eu. O mecanismo da adoção e da internalização dos papéis sociais e das atitudes dos outros deflagra um processo correlativo interno, a partir do qual a criança desenvolve a autoconsciência, visto que o eu pessoal está inscrito numa matriz intersubjetiva simbólica, sendo atravessado pelas relações sociais”.

d) “A superação da antinomia entre indivíduo e sociedade, pois o indivíduo enquanto personalidade somente é viável num substrato social e a sociedade somente evolui pela participação cada vez mais qualificada de seus membros. Por isso, a formação qualificada do julgar moral e o exercício democrático da cidadania são centrais à evolução da pessoa humana e da sociedade; e por fim”;

e) “A concepção de que a identidade humana evolui e progride, não permanecendo sempre idêntica a si mesma”.

O domínio de um indivíduo ou um grupo sobre outros grupos; segundo, o senso de fraternidade e identidade de diferentes indivíduos do mesmo grupo – vieram juntos no movimento democrático; e juntos eles inevitavelmente implicam uma sociedade universal, não apenas num sentido religioso, mas, em última instância, no sentido político também. (MEAD, 2003, p. 287, grifo nosso; tradução nossa)

Décadas depois ao interacionismo de Mead apareceram outros estudos sobre a identidade social. A seguir, apresentamos a abordagem de Peter Berger e Thomas Luckmann que apreendem a sociedade como uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. A sociedade é uma produção humana e o homem é uma produção social. A sociedade é entendida como um processo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização. Os autores explicam a sociedade como realidade subjetiva, considerando que a socialização é o processo pelo qual ocorre a interiorização da realidade. A socialização é explorada num duplo viés, a dizer a socialização primária e a socialização secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014 p. 171).

Em virtude dos papéis que desempenha o indivíduo, ele é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, não somente no sentido cognoscitivo estreito, mas também no sentido do “conhecimento” de normas, valores, e mesmo emoções. (BERGER; LUCKMANN 2014, p.64)

Através da socialização primária o indivíduo toma posse de um “eu” e de um “mundo” objetivo, ou seja, é integrado a uma dada realidade. O indivíduo adquire conhecimento do papel dos outros e neste processo entende o seu papel, em suma, apreende sua personalidade através de uma atitude reflexa. A consolidação dos papéis sociais é entendida como

tipificações de condutas socialmente objetivadas. A socialização primária envolve o sentimento de emoção, a secundária não. A socialização primária é definitiva. A linguagem é um dos principais mecanismos de socialização primária. “A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 179). A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais e baseados em instituições. Estes submundos são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. A socialização secundária não sobrepõe a identidade criada na socialização primária. A socialização secundária admite re-elaboração, pode ser reconstruída.

A mudança social ocorre na relação entre a socialização primária e secundária. A socialização primária orienta-se para a formação da identidade social, ela é essencialmente reprodutora do mundo social. É o processo de incorporação da realidade tal qual ela é, ou seja, intenta a integração dos indivíduos nas relações sociais de produção e reprodução existentes.

A socialização secundária produz as identidades. Nela ocorre a invenção de novos jogos, de novas regras e de novos modelos relacionais. A partir de um processo de diferenciação da realidade social que ocorre na socialização secundária se implementam novas formas de socialização primária.

A socialização das gerações é diferenciada. Os aparelhos de socialização primária (famílias, escola) entram em interação com os aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões) provocando crises de sentido nos saberes. A socialização secundária pode por em causa as hierarquias e saberes da socialização primária. Afinal, não é a criança quem vai mudar as regras. A possibilidade de construção de outros mundos interiorizados a partir da socialização secundária, para além dos que foram interiorizados na socialização primária, seria a base da mudança social.

Somos constituídos pela linguagem e pelas relações sociais. É através da linguagem que formamos e re-formamos conceitos sobretudo o que está inserido na cultura. É através dela que conhecemos coisas e vemos e revemos nossas crenças e valores. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 203)

A linguagem especializada, própria de cada “campo” é um dos principais mecanismos de socialização secundária. A teorização sugerida por Berger e Luckmann é que haja um duplo viés da socialização; pois trabalham com a ideia das classes superior e inferiores, como uma socialização totalmente diferenciada a pesquisada por G. Mead.

No contexto atual já existem socializações secundárias anteriores às socializações “mais especializadas” em termos de divisão social do trabalho ou campos específicos. Basta conversar com uma criança de 4 anos e observar que elas percebem coisas que nós talvez só

tenhamos percebido aos 18 anos. A socialização primária demarca a percepção de que “o mundo é assim” e se completa quando surge a dúvida de “por que o mundo é assim”. Segundo Berger e Lukmann (2014), o social preexiste ao individual, mais do que isso, o social é que permite a individualização. O indivíduo não nasce como membro de uma sociedade, mas nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.

Para Mead (2003) , “a concepção do processo de socialização em um duplo viés é o centro da teorização proposta, principalmente no que se refere à socialização secundária. A socialização primária segue os moldes do que propôs”. Mas a socialização secundária é original. Impõe compreender uma constituição dialética da socialização que dá ênfase à mudança social a partir do próprio processo de socialização, tendo por plano de fundo o processo de diferenciação de esferas – ou campos – sociais. A abordagem de Berguer e Luckmann (2014) estabelece uma fenomenologia da socialização e demonstram a reprodução e produção da sociedade como realidade tanto objetiva quanto subjetiva e consistentemente, como objetividade e subjetividade interagem. A perspectiva de desses dois autores vem de encontro com as características da Escola de Chicago, trazendo a importância do sujeito na produção, reprodução e transformação do social.

Para finalizar e complementar o embasamento teórico da identidade social, traremos outro pesquisador que muito contribuiu para esta teoria: Irving Goffman (2014). Para ele, a sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros da mesma. Estabelece também as categorias a que as pessoas devem pertencer, bem como os seus atributos, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio. Criamos um modelo social do indivíduo e, no processo das nossas vivências, nem sempre é imperceptível a imagem social do indivíduo que criamos; essa imagem pode não corresponder à realidade, mas ao que Goffman denomina de uma identidade social virtual.

Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real. (GOFFMAN, 2003, p. 13)

Os atributos, nomeados como identidade social real, são, de fato, o que pode demonstrar a que categorias o indivíduo pertence. Alguém que demonstra pertencer a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes é pouco aceito pelo grupo social, que não

consegue lidar com o diferente e, em situações extremas, o converte em uma pessoa má e perigosa, que deixa de ser vista como pessoa na sua totalidade, na sua capacidade de ação e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades; denominando um sujeito estigmatizado socialmente.

Segundo Goffman (2014), o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro; o sujeito não surge como uma individualidade empírica, mas como representação circunstancial de certas características tipificadas de classe do estigma. O estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; em situações extremas, é nomeado como "defeito", "falha" ou desvantagem em relação ao outro; isso constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade real. Para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade.

O social prejudica a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder. O diferente passa a assumir a categoria de "nocivo", "incapaz", fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão. Ele fica à margem e passa a ter que dar a resposta que a sociedade determina. O social tenta conservar a imagem deteriorada com um esforço constante por manter a eficácia do simbólico e ocultar o que interessa, que é a manutenção do sistema de controle social.

Para Goffman (2014) “quanto mais discrepante for a diferença entre as duas identidades, mais acentuado o estigma; quanto mais visual, quanto mais acentuada e recortada a diferença, mais estigmatizante; quanto mais visível a diferença entre o real e os atributos determinantes do social, mais se acentua a problemática do sujeito regido pela força do controle social”.

A discrepância entre as duas identidades é prejudicial para a identidade social; o sujeito assume uma posição isolada da sociedade ou de si mesmo e passa a ser uma pessoa desacreditada. Em consequência, passa a não aceitar-se a si mesmo. O sujeito passa a ser o diferente, dentro de uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece, na semelhança, as diferenças. Sem espaço, sem voz, sem papéis e sem função, não pode ser nomeado e passa a ser um "ninguém", "um nada", nas relações com o outro. Não pode ser o sujeito da ação. Vejamos a seguir o que ele diz sobre reconhecimento:

Dentro do círculo de pessoas que têm uma informação biográfica sobre alguém - que sabem coisas sobre ele - haverá um círculo menor daqueles que mantêm com ele um vínculo “social”, quer superficial ou íntimo, e quer como igual ou não. Conforme dissemos, eles não só sabem “de” ou “sobre” ele, como também o conhecem “pessoalmente”. Eles terão o direito e a

obrigação de trocar um cumprimento, uma saudação e “bater um papo” com ele quando se encontrarem na mesma situação social, e isso constitui o reconhecimento social. É claro que haverá épocas em que um indivíduo estenderá o reconhecimento social a, ou o receberá de, um outro que ele não conhece pessoalmente. De qualquer forma, deve ficar claro que o reconhecimento cognitivo é apenas um ato de percepção, enquanto que o reconhecimento social é a parte desempenhada por um indivíduo numa cerimônia de comunicação. (GOFFMAN, 2014 3p. 78-79)

A identidade social estigmatizada destrói atributos e qualidades do sujeito, exerce o poder de controle das suas ações e reforça a deterioração da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas.

Goffman e Dubar (2014/2013) denominam de identidades sociais virtuais a atribuição ou rotulagem que as instituições e os agentes sociais conferem ao indivíduo e, de identidades sociais reais, aquelas construídas para si no interior das trajetórias dos indivíduos e que são contadas por eles próprios. A abordagem sociológica proposta por Dubar parte do pressuposto que não necessariamente esses dois processos coincidem e por isso “a identidade é construída na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades reais às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2013, p.140). A construção da identidade ocorre segundo um processo comunicativo complexo de negociação identitária.

Diante de um programa de formação de jovens; onde certamente um dos pilares principais é a inserção ao mercado de trabalho; decidi que o enfoque no processo de construção da identidade profissional seria o meio mais adequado, pois possibilitaria olhar para a história de vida do jovem.

De acordo com Dubar (2013, p.150) quando olhamos para os jovens, a criação de estratégias pessoais e de representações de si pode ter grande peso no desenvolvimento futuro da vida profissional. Vale ressaltar que não se trata apenas de escolha da profissão ou da obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos.

3.1. As perspectivas sobre Identidade Social de Claude Dubar

Segundo Dubar (2013), a tradição sociológica do Interacionismo Simbólico abordou a questão das identidades de uma maneira que permitiu romper com uma concepção, em certa medida, estática e determinista das identidades sociais. Isso porque as transformações que afetam a sociedade contemporânea precisam ser consideradas e se deve, sobretudo, considerar a maneira como os sujeitos vivenciam e expressam essas transformações. Na medida em que

as categorias oficiais já não servem, convém entrar no campo da análise das interações cotidianas, partindo de categorias produzidas pelos indivíduos e não apenas categorias produzidas pelas instituições.

Ainda, para o autor, é através da compreensão e da análise dos mundos, construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social, que o sociólogo busca identificar os modelos sociais de identificação, aproximando-se, assim, das identidades típicas pertinentes a um campo social específico.

Dubar (2013) também aponta que para chegar às formas identitárias é preciso iniciar a aproximação através das representações ativas, isto é, dos indicadores que estruturam o discurso dos indivíduos sobre suas práticas sociais especializadas sobre a aquisição de um saber legítimo que possibilitam a afirmação de uma identidade reconhecida. Segundo o autor, as representações ativas devem ser apreendidas através das seguintes dimensões:

- da relação do indivíduo com aquilo que está diretamente implicado em sua vida cotidiana, por exemplo: os sistemas e instituições, com aquilo que aciona no indivíduo sua identidade virtual reivindicada e sua identidade realmente reconhecida;
- da relação com o futuro, o que resulta nas orientações estratégicas tanto para a ação como para as oportunidades e na interiorização da trajetória vivida;
- da relação com a linguagem, ou seja, com as categorias utilizadas para descrever tanto uma situação vivida, como obrigações e projetos pessoais.

É exatamente na compreensão interna das representações cognitivas e afetivas, perceptivas e operacionais, estratégicas e identitárias que reside a chave da construção operacional das identidades. Essa construção só pode ser feita a partir das representações individuais e subjetivas dos próprios atores. Visto que implica o reconhecimento (ou não reconhecimento) de outrem, ela constitui necessariamente uma construção conjunta (DUBAR, 2005, p.130).

A proposta de Dubar (2013) consiste em articular os dois processos considerados autônomos, denominados por Goffman de “identidade social virtual” e “identidade social real”. Ao primeiro correspondem os atos de atribuição (que tipo de homem ou mulher você é/ dizem que você é: identidade para o outro). Ao segundo, os atos de pertencimento (que tipo de homem ou mulher você quer ser/ você diz que você é: identidade para si).

O primeiro processo resulta no que Goffman nomeou de rotulagem, uma vez que concerne à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação com os indivíduos. É na e pela relação com os outros que se desenvolve o processo de rotulagem. Para apreendermos a “identidade social virtual”, segundo o autor, devemos analisar o interior dos sistemas de ação em que o indivíduo está envolvido.

O segundo processo preocupa-se com o aceite da identidade pelos próprios indivíduos. É a interiorização ativa da identidade, processo que só pode ser analisado no interior das trajetórias sociais através, sobretudo, da aceitação subjetiva propiciada pelo grupo de referência das pessoas mais próximas ao sujeito, que estão ligadas de forma afetiva e não institucional - nas palavras de Mead, “os outros significativos”.

A identidade social, portanto, é fruto da articulação dos dois processos apresentados acima, respectivamente: relacional e biográfico. O processo biográfico é a construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa ...) [...] o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. (DUBAR, 2013, p. 156)

O processo biográfico é subjetivo e pode ser apreendido pelo conteúdo e pelo modo como o sujeito relata sua trajetória de vida. Pela forma como o sujeito relaciona presente, passado e futuro, como ele percorre o caminho da identidade herdada a identidade visada. O processo relacional parte da transação objetiva, é o caminho da atribuição de uma identidade à sua incorporação. É o reconhecimento da rotulagem proveniente das instituições, do modo como o sujeito é identificado, enquanto o processo biográfico é a deliberação subjetiva sobre a rotulagem, a autoidentificação.

Assim, a identidade, tanto a atribuída quanto a adquirida pelo sentimento de pertencimento, é assimilada no processo de interação. Cada pessoa é identificada por outra no interior das esferas de que participa. Os papéis, como resultado da rotulagem, representam as instituições. No entanto, ocorre, ao mesmo tempo, um processo subjetivo que, para Dubar (2005), é o que possibilita falarmos de uma negociação identitária para a construção de identidades sociais.

Embora o autor especifique que a identidade é fruto dos processos de articulação entre processo biográfico (identidade para si) e relacional (identidade para o outro), ele não exclui o recurso aos sistemas de tipificação, uma vez que a teoria dos papéis é plenamente compatível com a hipótese de dispersão das identidades subjetivas (para si) de acordo com as cenas sociais em que o indivíduo introduz-se sucessivamente. Esse posicionamento pode ser expresso pela seguinte passagem:

Essas categorias particulares que servem para identificar os outros e para se auto-identificar são variáveis tanto de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias. (DUBAR, 2013, p.144)

Dubar está em sintonia com Berger e Luckmann, quando estes desenvolvem a ideia de que a tipificação do cotidiano serve de base para a interação com o outro. Dessa maneira, podemos assimilar o outro como:

“um homem”, “um europeu”, “um comprador”, “um sujeito alegre” e assim por diante [...] As tipificações do outro são tão suscetíveis à minha influência quanto às minhas em relação às dele. Em outras palavras, na situação face a face, os dois esquemas tipificadores iniciam uma “negociação” contínua (1980, p. 104).

Entretanto, apesar da tipificação, Dubar afirma que não devemos renunciar a uma noção de identidade social, uma vez que a tipificação, ao influenciar no processo de construção da identidade, não atua de forma mecânica ou fixa, este é um processo de negociação que se dá a todo o momento.

Desta forma, para orientar a investigação sobre os processos identitários, Dubar ensina que,

[...] os indivíduos devem reconstruir suas identidades sociais reais a partir: 1) das identidades sociais herdadas da geração anterior [...]; 2) das identidades virtuais (escolares...), adquiridas durante a socialização inicial “primária”; 3) das identidades possíveis: (profissionais...), acessíveis no decorrer da socialização “secundária”. (2005, p.145)

Esses processos reais de identificação dos indivíduos entre si e para si próprios devem ser captados a partir da maneira como os sujeitos utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais, a tipificação.

Dubar está ciente da importância de não reduzir as identidades sociais a status de emprego e a níveis de formação, porque, é evidente que, antes mesmo de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais ou de quem tem a incumbência de educá-lo. O elemento essencial, portanto, do que o autor nomeou de transação objetiva, é essa possibilidade de poder jogar com diferentes espaços de socialização e, dessa forma, negociar seus investimentos e administrar seus pertencimentos. Nesse processo,

os parceiros dessa transação são, com efeito, múltiplos: o grupo dos pares no interior da seção, do escritório ou da equipe de trabalho, o superior hierárquico ou outros responsáveis pela empresa, o dirigente sindical ou o representante local, o formador, o mediador do universo e da formação, o cônjuge e o universo da família. (DUBAR, 2013, p.155)

Nesse sentido, as sugestões teóricas de Claude Dubar são fundamentais para trabalhar as questões de nosso estudo, uma vez que o objeto empírico permite investigar um conjunto de sujeitos que compartilham, a todo o momento, a mesma base de socialização. Desta forma,

será possível relacionar identidade para si/ identidade para o outro a partir dos processos de socialização, procurando destacar os elementos mais significativos de cada processo para a construção da identidade social.

No capítulo que segue, falaremos da juventude e o mercado de trabalho que, por sua vez, é uma das bases para análise dos processos identitários a serem analisados.

4. JUVENTUDE E MERCADO DE TRABALHO

A juventude, entendida como etapa que sucede à infância, inclui tanto a adolescência quanto a juventude propriamente dita. Ao analisar a interlocução existente entre juventude e trabalho, considera-se importante compreendê-la de forma ampla e na perspectiva da diversidade, que abrange a pluralidade de modos de ser jovem, como mostra Dayrell (2003). Essa diversidade envolve aspectos sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, relativos às regiões geográficas, entre outros. Também, deve-se levar em conta a construção social da imagem do jovem, que interfere no modo como é compreendido.

Para o autor, é necessário perceber os jovens como sujeitos, na sua totalidade, colocando em questão “modelos” sociais tradicionais e arraigados. Alguns desses modelos representam a juventude como:

a) um momento de crise, dominado por conflitos, que envolvem a autoestima e/ou a personalidade;

b) uma fase de distanciamento da família, instituição socializadora que se encontra em crise, ao lado do trabalho e da escola, que estariam perdendo seus papéis de orientação e de formação de valores, no âmbito das gerações mais novas;

c) uma etapa de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente, ou seja, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, rejeitando o presente vivido. (DAYRELL, 2003).

A juventude tem sido, frequentemente, tratada como uma categoria e etapa da vida, que simboliza os dilemas da contemporaneidade. Vista como categoria geracional, a juventude aparece como uma imagem projetiva da sociedade. “[...] Condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura”. (ABRAMO, 2007).

Assim, por um lado, a juventude representa um sentimento de possível realização daquilo que se almeja para a sociedade, por outro, é historicamente percebida, como um problema social. Reitera-se que, desde o período colonial, os jovens brasileiros pobres e “desvalidos da sorte” eram vistos como uma ameaça à ordem social, sendo por isso, encaminhados para a capacitação para o trabalho, como uma forma de mantê-los afastados da

rua e da delinquência, através da formação de seu caráter. Como mostra Abramo (2007), na história do Brasil mais recente, o medo e a discriminação dos jovens permanece:

Nos anos 50, o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência, [...] corporificadas na figura dos “rebeldes sem causa”. [...] Nos anos 60 e parte dos anos 70, o problema apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie*. (p.224)

Abramo (2007) salienta que “posteriormente, a imagem da geração dos anos 60 e 70 foi reelaborada de forma positiva, tornando-se um modelo ideal de juventude que ousou sonhar e se empenhar pela transformação social”. Essa nova imagem passou a se contrastar com a geração dos anos 80, considerada individualista, consumista e indiferente à política. A visão social a respeito dos jovens nos anos 90 se altera, em comparação com a dos anos 80, pois eles passaram a chamar a atenção, não pela apatia e desmobilização, mas pela presença de várias “figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio” (ABRAMO, 2007, p. 31-32).

Oliveira (2008), ao desenhar um panorama da Pós-Modernidade, apresenta a imagem da juventude contemporânea como imersa em seu mundo de individualismo e de consumismo desenfreado, cultivando uma cultura pragmática, utilitarista e imediatista. A pesquisadora destaca, ainda, algumas características que compõem a imagem juvenil na atualidade: a permissividade, o comodismo, o hedonismo, o relativismo, o niilismo, entre outras.

Para alguns teóricos, os jovens, em geral, encontram-se divididos entre o hedonismo e a violência. Os jovens pobres, particularmente, são considerados sujeitos em “situação de risco social”, expressão muito utilizada, atualmente, e que representa a visão histórica da juventude enquanto um risco para a continuidade de uma sociedade coesa. Na contemporaneidade, esse risco parece ter se exacerbado, acentuando o pânico social em relação a jovens de rua e de periferia, em constante conflito com a lei, envolvidos com gangues, tráfico de drogas, homicídios e outras formas variadas de violência.

Essa situação dramática é reflexo de um contexto social mais amplo e complexo, envolto em problemas educacionais e de desigualdade social. Além disso, há de se considerar a desestruturação e instabilidade no mercado de trabalho, que tem tido como consequências a

precarização das condições laborais (baixos salários, informalidade e subemprego) e o desemprego.

A questão relativa aos problemas socioeconômicos tem levado muitos jovens a ingressarem precocemente no mercado de trabalho. Uma pesquisa sobre escolaridade e emprego de jovens urbanos pobres, realizada por Gomes (2007), mostrou que a grande maioria deles havia feito a transição para o mercado de trabalho na faixa etária compreendida entre doze e catorze anos, antes mesmo de concluir o ensino fundamental. Muitas vezes, a necessidade de trabalhar tem ocasionado a evasão escolar dos jovens, que com pouca escolaridade têm acesso, geralmente, a trabalhos desvalorizados, mal remunerados, precários e informais.

Outro problema enfrentado pelos jovens é a falta de vagas no Ensino Médio. Sobre isso, Cury (2011) questiona: “[...] como entender que o país deixe fora da escola mais de dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos? Quando a universalização gratuita dessa etapa, princípio constitucional, e sua progressiva obrigatoriedade, princípio legal, deixarão de ser somente um horizonte e se tornarão efetivas?” A baixa escolarização de jovens constitui-se como um empecilho para a inserção qualificada no “[...] mercado de trabalho, em que o conhecimento está adquirindo importância estratégica” (CURY, 2011).

Ao analisar o mercado de trabalho nacional, a partir de 1930, Pochmann (2012) mostra que até os anos 80, o Brasil avançou na estruturação do mercado de trabalho, com um modelo de desenvolvimento nacional apoiado na industrialização, que possibilitou a expansão dos empregos com registro formal em segmentos organizados da economia. Enfatiza-se que esse avanço foi impulsionado pela “institucionalização das relações de trabalho, compartilhada pelo conjunto de normas legais difundidas a partir de um código de trabalho no País: Consolidação das Leis do Trabalho” (POCHMANN, 2012).

Entretanto, no período posterior a 1980, o país vivenciou uma estagnação econômica e desestruturação progressiva do mercado de trabalho, em função da “adoção de um conjunto de programas de ajustes macroeconômicos, a partir do colapso do padrão de financiamento da economia brasileira no início dos anos 80, com a crise da dívida externa,” além da implementação do neoliberalismo como modelo econômico a partir de 1990 (POCHMANN, 2012).

Esse movimento de desestruturação acarretou o desassalariamento de parte crescente da população economicamente ativa, a ampliação das ocupações nos segmentos informais, o enfraquecimento do estatuto do trabalho, ou seja, das condições de acesso ao conjunto de direitos que os empregados regulares e regulamentados possuíam, e a ocorrência de forte

aumento do desemprego (POCHMANN, 2012).

O baixo crescimento econômico brasileiro vem gerando a contenção dos postos de trabalho como um todo. Além disso, o problema do desemprego tem atingido, sobremaneira, alguns grupos sociais, considerados mais frágeis, no âmbito do mercado de trabalho, como negros, mulheres e jovens, num processo discriminatório.

Os jovens têm sido afetados de forma acirrada pelo desemprego, principalmente, segundo muitos discursos, pela falta de experiência. O desemprego juvenil ainda é pior entre alguns segmentos, tais como mulheres, jovens de quinze a dezessete anos, jovens provenientes de camadas populares e pouco escolarizados. Em pleno início do século XXI, a participação relativa dos jovens, situados entre 15 e 24 anos, no total da população economicamente ativa, é de 25%, embora eles respondam por 50% do desemprego brasileiro. Enquanto a taxa de desemprego aberto dos jovens está em torno dos 18%, a taxa média nacional é de 9,4% do total da força de trabalho. Esses dados estatísticos, divulgados em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mostram que as condições de acesso do jovem ao mercado de trabalho têm piorado (POCHMANN, 2012).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012), no período de 2010 e 2011, nas seis principais regiões metropolitanas do País, a elevação da desocupação se fez presente em todos os grupos etários analisados,

[...] registrando variações de: 1,6% entre aqueles com 15 a 17 anos de idade, 3,0% para aqueles com 18 a 24 anos, 4,9% para os com 25 a 49 anos de idade e 4,3% para as pessoas com 50 anos ou mais de idade. Com isso a parcela daqueles com idade entre 25 e 49 anos de idade passou de 46,5% em 2005 para 46,8% em 2006 e, em contrapartida, o percentual das pessoas desocupadas entre 18 e 24 anos de idade passou de 38,4% em 2005 para 38,2% em 2006. Cabe salientar, que entre 2003 e 2005 os resultados mostravam uma ampliação da participação dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, sendo que em 2003 eles representavam 36,5% dos desocupados.

Em outro estudo retrospectivo sobre o mercado de trabalho, em seis Regiões Metropolitanas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013, p. 125) mostrou que a população jovem registrou as maiores taxas de desocupação entre os anos de 2003 e 2008: “Em 2013, dentre a população não economicamente ativa, 21,3% tinha de 10 a 14 anos de idade, 10,0%, de 15 a 17 anos de idade, 9,4%, de 18 a 24 anos de idade, 20,6%, de 25 a 49 anos de idade e 38,8%, 50 anos ou mais de idade”.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2013, p. 20) também evidenciou que o problema do desemprego tende a ser mais acentuado entre os jovens do que entre as outras faixas etárias da população. No Brasil, “[...] em 2006, enquanto a taxa de desemprego era de

5% entre os adultos de 30 a 59 anos, observavam-se índices de 22,6% entre os jovens de 15 a 17 anos, 16,7% entre 18 e 24 anos, e 9,5% entre 25 e 29 anos”.

Diante desse quadro de desemprego juvenil nos últimos anos, as políticas públicas para a juventude vêm se mostrando pouco efetivas, sendo necessária a formulação de políticas que favoreçam tanto a entrada do jovem no primeiro emprego, quanto o término da escolaridade básica, ou seja, do Ensino Médio, elevando, assim, as possibilidades de inserção social e produtiva. Segundo Sposito, Silva e Souza (2011):

Do ponto de vista das políticas de juventude, a visibilidade que ocorre origina-se, sobretudo, dos adolescentes pobres, em situação de rua ou em conflito com a lei. Essa visibilidade, agravada por um clima de insegurança social, engendra demandas de controle e de disciplinamento da conduta desses jovens. Talvez essa seja uma forte razão para a demora na constituição de um discurso público favorável às políticas de juventude, capaz de romper com a associação entre juventude, vulnerabilidade, risco e violência, inserindo-o na esfera dos direitos das múltiplas cidadanias.

Essa percepção pode ser complementada com a visão de Dayrell (2011, p. 51), que considera que no contexto em que os jovens vivem,

qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude.

Outra questão, que deve ser discutida, diz respeito à ineficiência de políticas públicas, voltadas para a formação profissional de jovens, que envolvem, geralmente, cursos aligeirados, voltados para um mercado de trabalho com vagas inexistentes. Essas iniciativas podem falsear a realidade, já que o governo “cumpre” o papel de qualificação, recaindo sobre o jovem a culpa pela sua situação de desemprego. Assim, imputa-se aos jovens a responsabilidade por não terem se capacitado para se posicionarem em estado de empregabilidade, como propagem os discursos governamentais e empresariais, tratando o problema como individual e não social e/ou público.

Segundo Abramo (2012 p. 123) “ há mais tempo e em número bem maior que as ações governamentais, têm crescido as iniciativas destinadas a jovens por parte de organizações da sociedade civil”. A maior parte delas destina-se a sujeitos em situação de “desvantagem social”, dividindo-se em dois grandes blocos:

- a) programas de ressocialização, através de educação não-formal, oficinas ocupacionais, atividades de esporte e arte;
- b) programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho, que, muitas vezes, não passam de oficinas ocupacionais, ou seja, não logram

promover qualquer tipo de qualificação para o trabalho. Em parte considerável desses programas, apesar das boas intenções neles contidos, o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial desses jovens, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de suas “mãos ociosas”. Há alguns projetos preocupados com a questão da formação integral do adolescente, na qual se inclui a sua formação para a “cidadania”, enfoque que vem ganhando corpo mais recente.

Na atualidade, uma das iniciativas voltadas para a formação cidadã e profissional de jovens é o Programa de Aprendizagem, instituído por meio de uma Lei Federal, que será abordada a seguir e que se assemelha bastante com o Programa PAP existente na AESP.

4.1. Lei da Aprendizagem

A Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000) determina que todos os estabelecimentos, de qualquer natureza, devem contratar jovens aprendizes, entre 14 e 24 anos e em situação de risco social. Os aprendizes devem participar de um curso de formação profissional, de cunho mais teórico, custeado pelas empresas, ao mesmo tempo em que executam atividades práticas em um ambiente laboral. A carga horária prevista no Contrato de Aprendizagem compreende o período destinado tanto às atividades práticas, voltadas para o trabalho na empresa/organização, quanto às atividades teóricas, desenvolvidas na entidade/instituição de formação profissional. Conforme já descrito no capítulo 1.

Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada,

Hoje, uma das principais vertentes do emprego juvenil é a expansão do contrato de aprendizagem, que permite a contratação de jovens entre 14 e 24 anos por tempo determinado (até dois anos), sob a condição de que os mesmos frequentem um curso de aprendizagem profissional. [...] Há críticas referentes à extensão da idade máxima de 18 para 24 anos, que pode levar à utilização deste contrato simplesmente como outro tipo de trabalho precário; não obstante, trata-se até o momento de uma das formas mais articuladas de relacionar experiência profissional com aprendizagem, e o seu resultado dependerá fortemente da qualidade da pactuação entre empresas, sindicatos e fiscalização do trabalho. (2008, p. 53-54)

As principais características do Programa de Aprendizagem, de acordo com a legislação em vigor, estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Características do Programa de Aprendizagem

Legislação Principal	- Decreto Lei n. 5.452/1943 - Lei n. 10.097/2000 - Decreto n. 5.598/2005
Vínculo	- Pela CLT, com registro e anotação na carteira de trabalho.

Empregatício	
Instrumento Jurídico	- Contrato de Trabalho Especial para Aprendizagem que pode ser entre a empresa e o aprendiz ou entre a ESFL e o aprendiz.
Extinção do Instrumento Jurídico	- Inaptidão do aprendiz ou desempenho insuficiente. - Falta disciplinar grave. - Ausência injustificada à escola, que implique perda do ano letivo. - A pedido do aprendiz. - Quando o jovem completar 24 anos.
Duração do Contrato	- Dois anos, no máximo.
Remuneração	- Salário mínimo/hora.
Encargos	- Trabalhistas e previdenciários com redução do recolhimento do FGTS de 8% para 2%.
Objetivo	- Formação técnico-profissional metódica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva. - O aspecto educativo deve prevalecer sobre o prático.
Público-Alvo	- Jovens de 14 a 24 anos, que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Fundamental.
Jornada	- No máximo seis horas diárias para aprendizes que estejam cursando o Ensino Fundamental. - No máximo oito horas diárias para aprendizes que tenham concluído o Ensino Fundamental. - Horas extras e regime de compensação não são permitidos.
Condições	- Obrigatoriedade de o jovem estar inscrito em um Curso de Aprendizagem. - Proibição, ao menor de dezoito anos, de trabalho insalubre, perigoso, penoso e noturno, e em locais ou serviços prejudiciais ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social. - Não obrigatoriedade de contratação após o término do Contrato de Aprendizagem.
Entidades Formadoras	- SNAs (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESCOOP). - Escolas técnicas e agrotécnicas. - ESFLs registradas no MTE ou CMDCA, tendo o seu programa de formação profissional inscrito e aprovado nos mesmos.

Fonte: Adaptado de Parente, 2004, p. 20-21.

O enfrentamento dessa realidade, onde o jovem tem necessidade de ser inserido no mercado de trabalho, supõe um processo de educação que garanta a formação em sua plenitude, ou seja, que possibilite o desenvolvimento das habilidades para o trabalho, para o convívio social e para o efetivo exercício da cidadania. Trata-se de buscar a formação do jovem na perspectiva de garantir o desenvolvimento da autonomia. Articulando a educação básica com educação profissional é possível tentar romper com a dicotomia entre cultura geral

e produção.

O Rotary Clube do Centro de São Paulo - instituição internacionalmente conhecida e, que em seu DNA, “serve continuamente os mais necessitados” - enfrenta essa questão com responsabilidade, pois possui programas de formação que costumam convidar parceiros como: a sociedade civil, as empresas, a comunidade e os educadores populares a fazerem parte de espaços para o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural, em uma perspectiva de conquista da cidadania.

Para o Rotary a educação, destinada a programas de formação, são práticas sociais que instrumentalizam e articulam ações coletivas no sentido da resolução de problemas, possibilitando a transformação social.

Vejamos a seguir os programas que a AESP disponibiliza e que foram objeto desta pesquisa, considerando que todos os programas possuem o apoio do Rotary.

5. PROGRAMA DE FORMAÇÃO - AESP

O Rotary foi fundado em 1905 nos EUA, sendo a primeira associação de clubes de prestação de serviços no mundo que reúne mais de um milhão de empresários, profissionais e líderes comunitários, conhecidos como rotarianos, em mais de 200 países do mundo. “Com o intuito de prestar serviços humanitários, enfatizar altos padrões éticos em suas profissões e ajudar a promover a boa vontade e paz mundial, os sócios do Rotary Club, dedicam parte de seu tempo para promover projetos comunitários, sempre com o lema “Dar de si, antes de pensar em si”. (fonte: www.espro.org.br).

Para o público jovem, promovem iniciativas para o desenvolvimento profissional e patrocinam oportunidades educacionais e intercâmbio para estudantes, professores e outros profissionais.

Fundado em 1928, o Rotary Club do Centro de São Paulo é responsável por instituições como: Fundação de Rotarianos de São Paulo, Colégio Rio Branco, Faculdades Integradas Rio Branco, Movimento Pró-Idosos (MOPI), Associação Feminina do Rotary Club de São Paulo (AFROSP) e AESP - Associação de Ensino Social Profissionalizante.

O Rotary Club do Centro de São Paulo patrocina duas iniciativas que envolvem jovens em trabalhos comunitários voluntários: o Interact e o Rotaract. Promove ainda um prêmio e eventos que estimulam a liderança, a escolha da profissão e o esclarecimento de assuntos ligados à juventude. À AESP cabe apoiar e incentivar a participação dos jovens nestas iniciativas que vem complementar os programas de capacitação e formação existentes na Instituição.

AESP é uma organização sem fins lucrativos que atua na capacitação profissional para inclusão de jovens no mercado de trabalho em vários projetos de formação entre eles (FMT- Formação para o Mundo do Trabalho; PFJ – Programa de Formação de Jovens e PAP – Programa de Aprendizagem Profissional). Fundado, em 1979, por iniciativa de unidades do Rotary Club, a AESP tem como essência a transformação social, pois capacita jovens e, quando possível, encaminha-os para o mercado de trabalho - notadamente mais de 22 mil jovens em vulnerabilidade social, por ano.

Com sede em São Paulo, a AESP, conta também com unidades de atendimento na capital e região metropolitana. A demanda nacional é atendida por filiais espalhadas por todo Brasil, localizadas estrategicamente nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba,

Recife, Brasília, Porto Alegre e Campinas.

A instituição capacita, prepara e por meio de seus Programas de Formação ações sociais diversas como por exemplo: Projeto Rumo; Feira de Empreendedorismo; Oficinas de Cultura e Dança; Campanhas de Doações de Sangue; Coral; Grupo de Teatro; Fórum Municipal para discutir ações de cidadania a jovens vulneráveis etc.

A AESP é um das instituições mais engajadas na causa de formação de jovens no Brasil. Participa e apoia todas as iniciativas governamentais, empresariais e do terceiro setor que possam fomentar a oportunidade de primeiro emprego aos milhares de jovens brasileiros. Desde 2000 faz parte de Fóruns, comissões e trabalhos que possam alavancar a inclusão social por meio da capacitação social e dos programas de formação.

O atendimento da AESP é destinado aos jovens entre 14 e 24 anos, em situação de vulnerabilidade social, matriculados ou concluintes da rede pública de ensino, inclusive portadores de deficiência - aos jovens que iniciaram a universidade também, desde que antes passem pela entrevista socioeconômica. Para as famílias, são oferecidas atividades que envolvem qualidade de vida e estímulo à geração de renda, que possibilitam aos pais dos jovens atendidos a oportunidade de acesso aos direitos, reciclagem profissional, apoio ao vínculo familiar e, conseqüentemente, promoção da inclusão social.

A AESP possui recursos próprios advindos de eventos, parcerias, promoções, campanhas e serviços, não recebendo nenhuma subvenção de órgãos públicos em geral (Prefeitura, Estado e Governo Federal), mas sim de empresas públicas e privadas para fomentação de programas.

Com o viés social desde a sua fundação a AESP apoia e desenvolve ações de âmbito social, comunitário, cultural, educacional, além de preparar jovens para mercado de trabalho por meio de capacitação profissional e processos de aprendizagem que ocorrem em oficinas, cursos, atividades e pesquisas, tanto teóricas quanto práticas.

O Quadro 2 apresenta os princípios que norteiam a Instituição:

Quadro 2. Missão, Visão e Valores

Missão: Promover inclusão social por meio de ações socioeducativas, mediação de acesso e integração ao mundo do trabalho.
Visão: Ser uma instituição do terceiro setor reconhecida pela liderança, excelência, inovação e impacto social, por meio de ações de proteção e inclusão social.
Valores: Ética, Excelência, Transparência e Responsabilidade Social.

Fonte: (site da AESP)

Em breve entrevista com um dos gestores da AESP, tomamos conhecimento de informações complementares que englobam os objetivos da Instituição:

Por meio de verbas de subvenções de Empresas Públicas e Privadas favorecem o trabalho desenvolvido para jovens e comunidades excluídos de alguns benefícios. Isso acontece por intermédio da Lei Federal n.º 8.142 de dezembro de 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Desenvolver ações de fortalecimento das relações familiares, sociais e comunitárias; O exercício para mudança social está fundamentado no saber ouvir, dialogar, fomentar interesses de mudanças na realidade vivida, despertar motivação nas ações desenvolvidas. O ambiente da educação não-formal parece ser favorável a incentivar esta prática, dado a sua maior flexibilização na elaboração dos conteúdos. Normalmente, a relação educador/educando é baseada no compromisso e cumplicidade, as demandas são mais imediatas e o saber nasce da curiosidade do fazer.

Ressaltamos que os trabalhos desenvolvidos com os jovens, famílias e comunidade ainda não é suficiente, mas acreditamos que além de atender as necessidades existentes, é de suma importância contribuir para a mudança de vida desses jovens, de maneira que eles possam praticar a cidadania.

Assim, entendemos como missão do Terceiro Setor, investir na educação, sobretudo, na educação produtiva. As entidades envolvidas com este trabalho não tratam de questões que estão distantes do jovem, elas se ocupam de questões que fazem parte da vida dele. Portanto, com esses projetos, a empregabilidade e o ambiente podem representar pontos de partida para ações e visões que proporcionem mudanças sociais mais amplas, por meio da construção de um processo educativo questionador.

Atualmente, a instituição trabalha em três projetos: um deles, apresentamos de forma mais detalhada, os outros dois faremos um breve relato.

5.1. Projeto FMT – Formação para o Mundo do Trabalho

A AESP investe na formação educacional de jovens oferecendo de forma gratuita a “Formação para o Mundo do Trabalho”. Altamente focada em despertar o espírito empreendedor e posturas compatíveis às exigências de mercado, o curso é um grande diferencial na formação dos jovens e auxilia significativamente o seu ingresso no mercado. Em 2015, a AESP atendeu mais de 6 mil jovens. Destes, 70% conquistaram uma oportunidade de trabalho.

O resultado reflete a qualidade do ensino que a AESP oferece. Todo o material didático foi desenvolvido por profissionais especializados na área pedagógica da instituição. Com uma linguagem acessível os livros abordam os conteúdos tradicionais e atualizações do mundo do trabalho. Técnicas administrativas e rotinas organizacionais são assuntos discutidos

durante toda a Formação que tem duração de 200 horas para os jovens menores e 100 horas para os maiores de idade.

Na última semana do curso, os jovens vivenciam na prática o conhecimento adquirido ao passar pelo “Escritório Modelo”. São cinco dias que proporcionam experiência com atividades como organização e conferência de documentos, atendimento telefônico, recepção e serviços de informática.

No intuito de proporcionar o bem estar dos participantes, a AESP oferece além de material didático, uniformes e certificado de conclusão.

Figura 1 - Jovens da FMT recebendo certificados de conclusão de curso



Figura 2 - Jovens da FMT visitando órgãos públicos



Figura 3 - Jovens da FMT em Palestra sobre políticas públicas



5.2. Projeto PAP – Programa de Aprendizagem Profissional

A AESP é responsável pela capacitação de jovens por meio de Programas de Aprendizagem de acordo com a Lei 10.097/00. Neste Programa, os jovens desenvolvem habilidades que atendem as demandas do universo corporativo.

Em 2014, atuamos com 11.729 jovens em mais de 500 empresas parceiras. São aproximadamente 350 cursos disponíveis nas áreas administrativa, financeira, de serviços e teleatendimento - cadastrados e validados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ativos em vários municípios do país.

Com material didático exclusivo e acompanhamento psicopedagógico da AESP, os jovens levam menos tempo para adaptar-se à empresa. A capacitação tem duração de até dois anos, incluindo a etapa teórica desenvolvida pela AESP uma vez na semana e, a prática na empresa parceira quatro vezes na semana, o que permite a vivência do jovem no cotidiano do mundo do trabalho.

O Programa de Aprendizagem Profissional visa capacitar os jovens em demandas técnicas de necessidade do mercado de trabalho. Entre os cursos disponíveis, podemos citar: costura industrial, técnicas bancárias, atendimento ao cliente de varejo, entre outros.

Os projetos que se seguem são aqueles mencionados no início deste capítulo e com os quais foi desenvolvida a pesquisa: “Projeto de Formação de Jovem”.

Figura 4 - Jovens do PAP em treinamento de informática



Figura 5 - Jovens do PAP após fórum de profissões



5.3. Projeto PFA - Programa de Formação de Jovens

O PFA caracteriza-se como um projeto vinculado a modalidade da formação de jovens através da educação. Busca alternativas e parcerias comprometidas com a inclusão social. O Projeto atende a vários municípios no Brasil com enfoque a jovens e famílias em vulnerabilidade social e tem a duração de até dois anos. Podem participar jovens com idade entre 14 e 24 anos. Num primeiro momento, o jovem se cadastra no programa e, tanto ele quanto a família, passam por entrevistas socioeconômicas. São consideradas as seguintes questões: o histórico de vida do jovem, seu processo de desenvolvimento, da sua família e como é a sua relação com o meio. Trabalhamos com as diversas áreas do conhecimento, articulando-as na construção da ação cidadã.

O objetivo geral do projeto é ampliar e qualificar a educação de jovens através da articulação dos programas, projetos e ações nos campos social e cultural, coordenados pelo educacional, visando à formação integral do sujeito na perspectiva da conquista da autonomia para o efetivo exercício da cidadania.

São objetivos específicos: (fonte: direcionamento Rotay)

- Garantir um processo educativo e cultural, através de atividades teóricas e práticas, na perspectiva de uma formação coerente com as necessidades da sociedade atual nos aspectos social, político e econômico que permeiam a relação do indivíduo com a sociedade;
- Articular os programas, projetos e ações voltados para o público jovem; família e comunidade num projeto de formação cidadã;
- Promover formação continuada dos Instrutores, compreendida como fundamental para a qualidade da formação para todos pautada na transversalidade;
- Estimular as empresas públicas e privadas a criarem programas permanentes de Formação de Jovens;

- Criar um Fórum Nacional de Formação de Jovens com a participação dos diferentes segmentos representativos da sociedade;
- Assegurar aos jovens o direito à escolaridade, combatendo o preconceito em relação à vulnerabilidade, integrando-o à sociedade;
- Socializar as experiências dos jovens para construir um projeto sócio educacional de qualidade;
- Estimular os jovens para a continuidade dos estudos, seja no ensino regular; técnico e ou universitário;
- Promover o protagonismo e a autonomia de forma que os jovens se sintam estimulados ao exercício da cidadania;
- Fomentar e fortalecer a rede de relacionamentos entre os jovens participantes do programa;
- Ampliação do atendimento no maior número de cidades possíveis do Brasil;
- Repensar os sistemas de formação a partir das discussões e redefinição dos projetos sociais;
- Rever o material didático utilizado;
- Estabelecer relações mais estreitas com Secretarias e/ou Departamentos do setor público no sentido de expandir informações que possibilitem o maior conhecimento das atividades e projetos que estejam sendo realizados na AESP, bem como traçar metas de trabalho em parceria, no sentido de que possamos ser referência em programas sociais no Brasil.

Ainda, fazem parte das características do programa:

- Auxiliar no Apoio Educacional e Profissional do Jovem;
- Um espaço para realização de tarefas escolares e profissionais monitoradas;
- Acompanhamento da frequência e aproveitamento dos participantes nas escolas ou universidades que frequentam;
- Desenvolvimento de oficinas de: Educação em Valores Humanos e Cidadania, Meio Ambiente, Artesanato, Esporte, Dança;
- Atividades Circenses: Acrobacia, Tecido Aéreo;
- Aulas de Informática básica, metodologia CDI (Comitê para a Democratização da Informática);
- Reuniões com as famílias, oportunizando palestras socioeducativas;
- Cursos profissionalizantes para familiares; com intuito da geração de renda.

A avaliação do projeto para formação de jovens está pautada em um sistema integrado contendo avaliação de desempenho do jovem, do instrutor, da equipe de supervisão/coordenador e do impacto da política na sociedade.

O projeto segue o seguinte cronograma de execução:

- 1- Reunião com os responsáveis pelos jovens para apresentação do programa;
- 2- Amplo cadastro para inscrições em comunidades já pesquisadas anteriormente que possuem a necessidade de formação cidadã;
- 3- Realização de palestras para aprofundamento teórico das questões que envolvem a formação do jovem para os profissionais que estarão trabalhando no projeto;
- 4- Realização de discussões do projeto nos órgãos competentes;
- 5- Criação de uma comissão que acompanhará o programa e elaborará uma proposta de ação socioeducativa, respeitando as características de cada comunidade;
- 6- Realização de oficinas quinzenais nas escolas onde esses jovens estudam; voltadas para o trabalho, cultura e esportes oferecidas com empresas parceiras.
- 7- Realização de curso de formação voltado para as áreas de arte;
- 8- Contatos com empresários, comerciantes e organização da sociedade civil para o estabelecimento de parcerias na ampliação do Programa;
- 9- Realização do Fórum de Jovens com vulnerabilidade;
- 10- Realização de seminário para Instrutores do programa, Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos para refletir e estabelecer metas para o desenvolvimento do projeto;
- 11- Mapeamento das ações executadas pelo poder público e privado voltados para a formação de jovens.

É um projeto de caráter nacional, pois abrange mais de 60 cidades em todo o país, o projeto tem uma característica, construindo seu referencial de ação, numa ação integrada de âmbito inclusivo e preventivo, buscando conformidade com os órgãos competentes e que os vê como sujeitos de direitos, realizando trabalho de formação pessoal e profissional, baseado na noção de cidadania.

O projeto em São Paulo atende 600 jovens com idades entre 14 e 24 anos por ano; comparecem as atividades de duas a três vezes por semana; o programa possui um total de 25 instrutores de distintas formações como: psicólogo, assistente social, coordenador, professor de informática, professor de arte, pedagogo, entre outros. Os instrutores responsáveis pela elaboração das atividades fazem um planejamento mensal que norteia o trabalho a ser desenvolvido com os jovens.

Já passaram por este programa mais de 5.000 jovens. Está em curso um levantamento

pela Instituição para saber quantos deles conseguiram uma oportunidade no mercado de trabalho. Estima-se que mais de 70%, considerando os anos de 2014 e 2015, pois o programa se preocupa com o desenvolvimento integral do jovem no sentido de construir referenciais para um projeto de vida individual e coletivo.

Vejamos a seguir os métodos utilizados para a realização da pesquisa.

Figura 6 - Coral



Figura 7 – Aula de Dança



Figura 8 - Doação de Sangue no Hemocentro



Figura 9 – Aulas de Teatro



6. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Além da fundamentação teórica necessária para a pesquisa do tema – com foco em identidade social - é fundamental conduzir o trabalho numa perspectiva metodológica que ressalte a dimensão qualitativa do objeto em estudo. Foi considerada a natureza qualitativa da experiência humana, expressa na fala dos entrevistados.

Isto implica, segundo Gil em “[...] considerar o sujeito de estudo [como] gente, determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implicaria também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação” (2011, p. 22).

Ainda, considerando a visão do autor:

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (2011, p. 26)

Destacamos que o método de pesquisa deve ser instrumentalizado por técnica que possibilite uma aproximação empática do pesquisador à experiência dos participantes do estudo, capturando as significações atribuídas por estes às questões de pesquisa.

Segundo Berg (2013), a técnica do grupo focal existe desde o início da Segunda Grande Guerra, tendo sido utilizada para determinar a efetividade dos programas de rádio destinados a elevar o “moral” das tropas americanas. Até recentemente, seu uso mais extenso ocorreu com os pesquisadores de marketing. Durante a década de 90, a técnica passou a ser mais aceita pelos pesquisadores sociais, a ponto de um autor declarar que “[...] a metodologia do grupo focal é um dos instrumentos de pesquisa qualitativa mais amplamente utilizados nas ciências sociais aplicadas” (SUSSMAN 2011 , p.74).

Segundo Morgan (2011), a marca registrada do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação produzida em grupo. A principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado. No grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideias. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador, que assume o papel de moderador com objetivo de identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo.

O principal interesse é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social

onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas.

Além do grupo focal, foi utilizada, na segunda etapa, a entrevista individual semiestruturada para que pudesse compreender melhor a constituição da subjetividade, pois na fala dos sujeitos, muito além de meras respostas, estão expressas significações cognitivas, afetivas e volitivas estabelecidas num processo social e histórico e, portanto, reveladores. Tendo em vista essa concepção, e na busca de informações, foi organizado um roteiro em eixos temáticos relativos a dados pessoais como: família, estudos; amigos, o que representou a participação no programa de formação da AESP, o atual emprego - se é que esta trabalhando- e as perspectivas em relação a mudanças, desafios e oportunidades para os próximos 05 anos.

Segundo Krawulski (2013), outras ações do pesquisador compõem uma atuação ética, como, a proteção identitária dos sujeitos, através de nomes fictícios, esclarecimentos de todas as condições do estudo e fidedignidade no registro dos dados e resultados, condições essas também contempladas nesta pesquisa. Para Minayo (2010), o processo de uma pesquisa qualitativa pode ser dividido em três partes:

Os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. (MINAYO, 2010, p. 79)

A fase exploratória compreendeu o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. Assim sendo, segue a explanação do estudo exploratório, os procedimentos para triagem dos participantes, como foi realizada a busca dos jovens, a realização do grupo focal, das entrevistas individuais e a síntese das entrevistas realizadas. As transcrições das entrevistas individuais encontram-se no anexo.

6.1. Procedimentos

Com o objetivo de melhor definir e esclarecer questões relacionadas ao problema/campo, escolha dos participantes e avaliação dos instrumentos de busca, realizamos um estudo exploratório, entre os meses de janeiro a abril de 2016, com um grupo de jovens egressos que haviam participado do programa.

O contato inicial foi realizado pela área de Comunicação Institucional na tentativa de reunir ex-participantes do Programa para integrarem um Coral de comemoração do dia do jovem realizado em julho de 2016.

Essa foi a primeira ação com jovens egressos, pois, é importante destacar, o grau de dificuldade em conseguir o contato dos mesmos - : trocam com facilidade os números de telefone, nas maioria das vezes não colocam o nome completo em redes sociais e com pouca frequência respondem e-mails. No total foram aproximadamente 50 jovens encontrados e contatados, sendo que apenas 22 se interessaram pelo convite.

Assim, em dezembro de 2015, o projeto de pesquisa foi apresentado à organização.

Iniciamos, então, os contatos, conversando com vários jovens e convidando-os a participar de um grupo focal. O critério para a escolha dos dez jovens foi baseada na disponibilidade que os mesmos tinham para participar. Os outros 12 jovens que fizeram parte do coral estavam com dificuldade de disponibilizar agenda.

No dia e horário agendado para a realização do grupo focal, foi esclarecido o objetivo da pesquisa (alguns jovens foram acompanhados dos pais). Importante mencionar que, ao longo da entrevista, com duração de aproximadamente três horas e meia, recebemos o auxílio de outra pessoa para gravação das falas.

Foi elaborado um formulário (que está ao final; nos anexo) com a opção de se escolher 6 temáticas das 20 sugeridas; sendo que uma delas, considerada obrigatória, era condição para participar do Programa de Formação da AESP.

As cinco temáticas que tivessem o maior número de escolhas seriam as pesquisadas, resultando, no total, 6 temáticas a serem trabalhadas.

Antes de iniciar, perguntamos aos jovens se havia alguma dúvida ou se alguém não se sentia confortável com o critério proposto - poderia acontecer de uma temática que não foi a escolhida pelo jovem fosse, justamente, a temática que seria pesquisada, pois no critério, prevaleceria a escolha da maioria. Todos se mostraram de acordo com o estabelecido até então (anexos 3 e 4).

Ao final do encontro convidamos aqueles que tinham interesse em conceder entrevistas individuais para que pesquisa fosse aprofundada. Foi proposto um tempo (dois dias) para que pensassem e retornassem por e-mail ou *whatsApp* para agendamento do compromisso. Passados dois dias, cinco jovens retornaram o contato demonstrando a intenção de participar do estudo. Explicamos que seria necessário o preenchimento de um formulário com a confirmação e autorização dos responsáveis.

A primeira entrevista com cada jovem ocorreu no Centro Cultural São Paulo em meados de fevereiro. Houve a necessidade de uma entrevista complementar, que ocorreu na sede da própria Instituição (AESP), para aprofundar o que já haviam respondido em meados de abril/2016.

Tanto a entrevista principal como a complementar, tiveram, em média, uma hora e quarenta minutos de duração.

Seguindo os preceitos éticos, as entrevistas foram gravadas, conforme autorização dos participantes, transcritas na íntegra e devolvidas aos jovens para leitura, conhecimento e possíveis ajustes.

Consideramos as entrevistas relevantes, pois atendem as premissas para melhor definição da problematização e avaliação dos instrumentos.

No capítulo seguinte, apresentamos a síntese das cinco entrevistas realizadas por temática e, constando como (anexo 6), estão as respectivas transcrições.

7. ANALISE DOS RESULTADOS

Esta é uma pesquisa onde os atores são os jovens que participaram do programa de formação da AESP. Esses jovens vivem em famílias com renda que não ultrapassam de três a quatro salários mínimos, sendo que muitos provêm de famílias de pais e mães empregados e desempregados que já passaram por dificuldades, como falta de alimentação, moradia e estudo. Todos os entrevistados frequentaram o projeto acima citado com foco em educação e formação profissional para o alcance da cidadania.

No período em que fizeram parte do programa, realizaram atividades de lazer, de profissionalização, comunicação e informática, ou participavam de atividades artísticas e culturais; todas voltadas tanto para o direito de acesso a bens culturais como para a formação de valores - todos com a expectativa de manterem-se afastados das situações de risco.

A seguir, apresentamos uma síntese de cada esfera, respondida pelos cinco jovens participantes.

7.1. Família

Cada família tem um jeito de pensar; sentir e viver as experiências da vida. A família prioriza o que acredita ter mais valor e valoriza; cuida e preza pelo aquilo que prioriza.

A identidade familiar para a maioria dos jovens pesquisados é quando todos os membros familiares sabem quais são suas prioridades e defendem o que não é relevante dentro de determinado contexto. É uma atitude em que todos se aceitam e na maioria das vezes são extremamente leais uns com os outros; possuem o entendimento do propósito da família e determinadas marcas que a definem.

Os jovens acreditam que a família uma família forte e saudável não acontece por acaso; ela é gerada com esforços e planejamentos conscientes; nas formas mais simples do dia a dia; como a forma que todos se relacionam dentro ou fora de casa; respeitando; honrando e valorizando uns aos outros. O bom relacionamento principalmente entre os pais; quando existe afeto; cuidado mútuo e amor incondicional fortalecem e solidificam a relação familiar.

Explicam que a presença de diálogo o tempo de convivência e os sentimentos que sentem um pelo outro farão uma enorme diferença na construção desta família. A identidade familiar é muito importante, pois neste período da juventude precisarão de apoio; de segurança e de muitas respostas que precisam; e muita da influência que irá receber virá através deste convívio.

Muitas foram as frases que trouxeram a importância da família na construção da identidade desses jovens: “ Minha família é maravilhosa”; “ meus pais são a razão do meu viver”; “ Não troco minha família por nada” que a seguir veremos individualmente os depoimentos de cada jovens em relação a esta esfera:

A primeira entrevistada (Débora) apresenta seus pais como os maiores incentivadores de sua dedicação ao trabalho e estudos e que provavelmente ocorrerá a mesma coisa com seus irmãos mais novos. Informa também que seus pais trabalham e que seus irmãos - é importante considerar que mora no quintal dos avós paternos - e que sente muito carinho e respeito pelos dois. A jovem também cita suas obrigações domésticas, que acaba dividindo com a mãe, as responsáveis pela casa.

Tem um formato de família clássica que predominou até meados dos anos 80: pais heterossexuais com papéis e funções definidas. O pai aparece como chefe ou cabeça da família, sendo o principal provedor do sustento da família. A mãe trabalha fora, mas cuida dos filhos e a criação e manutenção do casamento, é de acordo com as regras e diretrizes católicas.

A segunda entrevista (Felipe) traz uma família de dois irmãos e pais separados há mais de 5 anos, mas que habitam a mesma casa. Mesmo sendo separados, notamos a presença dos pais no dia a dia do jovem. A percepção que tivemos durante a conversa com o jovem foi a seguinte: que vários foram os fatores que fizeram com que seus pais se separassem, mas decidissem morar debaixo do mesmo teto (questões emocionais, financeiras e o próprio filho). Foi uma oportunidade de não se desvincularem totalmente um do outro. . Para evitar ainda mais conflitos, os dois fizeram um pacto de respeito. A principal cláusula do acordo permite que se tenha outro relacionamento enquanto estiverem os dois morando sob o mesmo teto. Desta forma foi amenizado o sofrimento do Felipe e de sua irmã que acabaram tendo contato quase que diário com os pais.

Dando continuidade, a terceira entrevistada (Geane) destacou a relação com o pai, pois sua mãe os abandonou e o pai, segundo a jovem, acabou tem o papel de “pãe”.

No início, ele se mostrava um pai autoritário, deixando clara a presença do poder. O diálogo tinha espaço reduzido e havia falta de uma relação democrática. A ausência de diálogo e a imposição foram bastante prejudiciais na relação com as filhas e principalmente com ela. Até o momento que resolveram conversar e estabelecer uma relação de confiança, pois até aquele momento o sentimento presente era o medo. A relação saudável, a partir de então, contribuiu para construção e fortalecimento de bases de autoconfiança, reconhecimento e respeito mútuo.

A individualização familiar arrisca-se a ser só uma ilusão, um discurso que oculta processos dramáticos de ruptura de laços sociais e de perda de sentido (desvanecimento da ordem simbólica). Se a diversificação das formas de vida privada não se faz acompanhar de novas normas - incluindo jurídicas - que permitem a estabilidade dos laços de filiação e a proteção dos direitos da criança, não será de recear um crescimento das desigualdades sociais - em detrimento das mulheres que educam sozinhas os seus filhos num meio popular - e uma perda de referências identitárias, nomeadamente por parte das crianças educadas por um só pai e que perdem o laço com o outro. (DUBAR, 2012, p. 69)

O quarto entrevistado (Romeu) traz como fato marcante em sua família a briga constante de seus pais que assistiu por diversas vezes durante os embates familiares. Muitas vezes disse que ficava tenso, triste e abatido com a situação e que tentou não ser afetado em seu dia. Percebemos que, de alguma forma, sua visão sobre os relacionamentos amorosos entre os adultos foi comprometida, pois o jovem disse que não queria se casar, já que não pretendia passar de novo pelo que já passou. Nas suas palavras, os pais poderiam ter poupado a todos, conversando a sós, com tranquilidade e objetividade, e, de preferência, longe dos olhares e ouvidos de todos. Outra saída seria ter ficado sem se falar por um período para que a poeira baixasse. Ele disse que aprendeu: às vezes o silêncio é o melhor remédio para resolver determinados problemas, que também aprendeu, em alguns workshops ministrados na AESP sobre família, que um casal não deve abrir a intimidade para os filhos, principalmente se eles não são capazes de absorver.

A quinta e última entrevistada (Rebeca) diz que sua mãe teve papel de mãe e pai e que não foi uma escolha dela criar as filhas sozinha - ela teve que superar o sofrimento da perda e encarar a nova condição. A entrevistada também relata que momentos de angústia em uma situação como esta é inevitável, mas que sua mãe estava certa que queria criar suas filhas com decência e dignidade, que seguiriam o caminho juntas e, estão, tentaram dar a volta por cima.

Mesmo sendo o pilar da família; as esposas ou mães que na maioria das vezes dedicam mais tempo e investimento do que os homens; possuem uma identidade profissional que influencia a sua identidade pessoal. (DUBAR, 2012, p. 52)

Entender um pouco sobre a família de cada jovem foi importante para compreender esse aspecto da vida em sociedade. É por meio da socialização em diferentes grupos sociais que aprendemos as regras de conduta que são observadas pelos membros do grupo e, portanto, as formas de agir e pensar que são fundamentais para o indivíduo conviver em sociedade. Assim, os diferentes processos de socialização podem ser vistos como o próprio aprendizado da vida em sociedade.

A primeira forma de socialização está relacionada ao ambiente familiar e é fundamental para os processos de socialização subsequentes, que acontecem no ambiente escolar e na vida adulta. É durante a socialização primária que esses jovens aprendem as principais regras de conduta, normas, valores, posições éticas e relações pessoais e de afetividade que irão possivelmente manter durante o restante de suas vidas.

As regras apresentadas para esses jovens durante a socialização primária foram determinadas pelos pais ou responsáveis e apresentaram-se como uma realidade objetiva, não-negociável. Por exemplo, os horários corretos para as refeições e o uso correto dos talheres, sendo assumidos como regras não negociáveis para esse o jovens em determinado período de suas vidas, foi com a família que eles aprenderam a se comportar de forma a respeitar ou não essas regras válidas em seu convívio social.

A socialização primária, no entanto, não diz respeito apenas às atividades e convenções da vida cotidiana, mas também aos valores e formas de relação interpessoal que esses jovens irão cultivar no futuro: se um jovem foi socializado em um ambiente no qual atitudes discriminatórias em relação às minorias são comuns, ele tenderá a reproduzir esse padrão, pois percebeu que em sua família esse é um comportamento aceitável e correto.

7.2. Os Estudos

Os jovens, sujeitos dessa pesquisa, possuem um cotidiano peculiar. Tais indivíduos, mesmo inseridos em condições de vida precária, continuam persistindo nos estudos, pois percebem este como um caminho para uma vida menos sofrida. O trabalho e o estudo constituem para eles uma esperança de se tornar “alguém na vida”. Dessa forma, dos estudos depende a oportunidade de levá-los a um trabalho mais digno.

Para os jovens entrevistados o estudo está relacionado principalmente à melhoria das condições de vida. O que nos surpreendeu é que o estudo é por onde irei adquirir e obter mais e bons conhecimentos e somente em seguida é que foi relacionado que os estudos irão proporcionar um bom emprego. Quando indagados a respeito dos objetivos da escola, uma maioria significativa (87,6% - salas de treinamento dos grupos de formação da AESP) remete a escola ao futuro pessoal e profissional. Os relatos nas entrevistas também demonstram essa percepção.

Segundo Dubar “a identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os

indivíduos passam e que eles contribuem para realmente transformar”. Essa construção identitária adquire uma importância particular quando estão estudando, conhecendo novos amigos, fazendo atividades em grupo. Sem dúvida fortalece o status social aos quais estão inseridos.

O estudo é o que vai me garantir uma profissão, o meu futuro, no que eu pretendo trabalhar no futuro, não tenho garantia, mas o estudo vai me garantir um futuro mais brilhante, que é meu sonho. (Debora, 17 anos)

O estudo vai me garantir uma profissão, porque atualmente estou estagiando; mas estou aprendendo para me tornar um bom profissional e uma pessoa melhor (Felipe, 18 anos).

Para Dubar (2012, p. 37): “Será necessário que o jovem se disponha e se adapte no momento que opta por uma educação profissional base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos ao qual pretende fazer parte”.

Ao pensarmos sobre essas percepções em relação à escola, sinalizando um caminho principalmente para um futuro profissional, dados do censo (IBGE, 2013), demonstram que, quanto maior a proporção de pessoas com acesso a níveis elevados de escolaridade, maiores são as chances de reduzir as desigualdades econômicas. Embora venha ocorrendo um aumento significativo do número de matrículas no ensino médio e superior, o acesso à educação ainda é um fator de preocupação do país. Em 2010, apenas 19% dos brasileiros, com 15 anos ou mais de idade, tinham escolaridade secundária completa e somente 4% possuíam diploma de curso superior. Em 2013, a taxa de escolarização superior (número de matrículas em cursos universitários dividido pela população de 20 a 24 anos de idade) era de apenas 18%. Ao compararmos a taxa de escolarização superior do Brasil com a de outros países, percebemos uma diferença gritante. Neste mesmo ano, a Argentina apresentava índices de 39%, na França 50% e nos Estados Unidos, 80%.

O que percebemos é que os jovens, ao relatarem suas percepções em relação ao curso superior, ao ingresso à faculdade, demonstram ser importante para a melhoria das condições de vida, mas afirmam a dificuldade que terão de cursar uma faculdade, percebendo essa fase educacional como algo difícil e às vezes distante da sua realidade. Enfatizam a necessidade de cursos técnicos antes de ingressarem, eventualmente, no nível superior de escolaridade. A percepção dos cursos superiores como distantes de seus horizontes tornam mais atraentes e próximos os cursos profissionalizantes, na visão desses indivíduos:

Estava cursando a faculdade, mas como tive que trancar; pretendo fazer um curso de técnico em enfermagem, depois continuo a faculdade, porque depois vou estar melhor financeiramente. (Romeu, 19 anos)

Sempre pensei em fazer faculdade, mas para mim não está sendo nada fácil. Tenho bastante dificuldade; às vezes acho que poderia ter feito um curso técnico primeiro; às vezes fico pensando se primeiro devo fazer mais cursos para continuar a faculdade; acho que poderia dessa forma encontrar um emprego melhor. (Geane, 18 anos)

A percepção de que, nos dias atuais, não saber informática ou não fazer outros cursos, como os profissionalizantes, significa não estar preparado para o mercado de trabalho, faz com que a maioria dos jovens sinta a necessidade de perseguir um investimento escolar maior. No entanto, poderíamos mencionar, por meio de uma dúvida, se esses aperfeiçoamentos asseguram de fato condições melhores, tendo em vista um contexto marcado pela precarização do trabalho e dos estudos.

Os jovens entrevistados desacreditam na possibilidade de um preparo melhor para o vestibular, no sistema de ensino que frequentam (público), descrevendo a educação como fraca, com recursos educativos precários. Eles dizem que as escolas que frequentaram ou frequentam, encontram-se deterioradas fisicamente e praticamente sem recursos para um ensino realmente de qualidade:

Eu acho que na escola que estou estudando, está tendo poucas aulas, eu acho que deveríamos ter mais aulas, deveria assim, ter mais ajuda do governo também, com recursos para melhorar o ensino, essas paredes do jeito que estão, cheias de buracos, sujas, vidros quebrados, a gente fica até sem vontade de estudar, sem computadores para pesquisar, sem biblioteca, se eu for falar tudo... Muito sem organização, pôxa, deveria ter um incentivo a mais do governo, acho que ele deveria olhar mais por esse lado, desse jeito quero ver passar no vestibular, só temos dois livros. (Rebeca, 17 anos)

Quando os jovens respondem sobre as coisas que mais gostam quando estão dedicados aos estudos, é consenso entre eles que o melhor na escola é o horário do intervalo e os momentos para fazer amizades e bater papo com os colegas. Esse tempinho que varia de quinze minutos a meia hora, é visto como um momento para o relaxamento e descontração, enfatizam que é o momento de colocarem os assuntos em dia.

Com certeza, é o horário do recreio, me distraio muito quando estou conversando com meus colegas, fico mais livre assim perto deles, sem a pressão de casa e dos meus pais trabalho. (Debora, 17 anos)

Conversar com os colegas, dar uma paquerada, essas coisas, na hora do intervalo, agente se sente mais a vontade, até mais descansado. (Felipe, 18 anos)

Quando eu estava na faculdade uma das coisas que eu mais gostava eram as amizades, chegava fazendo brincadeiras... Sinto falta desses momentos que tínhamos para se ver. (Romeu, 19 anos)

A hora do recreio, a gente rever os amigos, bate aquele papo legal, comenta um pouco sobre a aula que teve, horário do recreio é um horário muito bom, nesse horário agente relaxa. (Rebeca, 17 anos)

Para esses jovens, com um cotidiano marcado pelas responsabilidades, os estudos passam a significar também, além do aprendizado, um espaço que possibilita o encontro entre os amigos, mantendo uma diferença na relação estabelecida na família e no trabalho. Dessa forma, a escola passa a ser marcada como um espaço de novas relações. Nesse espaço (seja escola ou faculdade) também são feitas as brincadeiras, o encontro com os amigos, momentos estes de reconstrução cotidiana que se dão em situação diversas, assumindo formas surpreendentes e gratificantes. Os jovens trabalhadores e estudantes que entrevistamos, dedicam boa parte do tempo para a família e para o trabalho, havendo uma restrição em relação ao tempo para o lazer e o encontro com amigos.

As teorias demonstram os impactos das transformações históricas do século XX na vida dos jovens quanto a estudos principalmente, nas relações estabelecidas entre os mesmos e no processo de construção de identidades sociais e profissionais, o que nos interessa para buscar a compreensão do que pretendemos: em última instância analisar como se constrói, se afirma e sobrevive o jovem nesse cenário contemporâneo tão adverso. (DUBAR, 2012, p. 71)

Na concepção desses jovens os estudos não condizem com a realidade de suas vidas. Os conhecimentos adquiridos na escola ainda estão distantes de serem aproveitados no seu cotidiano. Eles veem os conhecimentos como um conjunto de informações que podem utilizar no dia a dia fora da esfera do trabalho, por exemplo, nas conversas com amigos em que discutem sobre as informações transmitidas pelos meios de comunicação de massa.

7.3. Os Jovens e os Amigos

Entende-se amizade como uma interação diádica recíproca e íntima, iniciada por livre escolha e marcada por um forte componente afetivo. Tal interação tem, como principais funções, a promoção de afeto, intimidade e segurança. Além disso, a amizade também pode ter influência positiva na aprendizagem de crianças e adolescentes, na medida em que, a partir da geração de sentimentos e experiências que possibilitam certa redução de ansiedade, pode estimular atividades de exploração do ambiente e de novos conteúdos. As relações de amizade têm crucial importância, também, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação e resolução de conflitos (LISBOA; KOLLER, 2012).

A linguagem do jovem fundamenta-se na comunicação: a das informações e a da *performance* dos amigos e com isso a um excesso de personalização [...] a coletividade já não é, como nos ritos tradicionais, uma comunidade que partilha uma origem comum, um território e crenças coletivas: é uma coleção de indivíduos isolados e ‘seriais’, sozinhos face às imagens personalizadas. (DUBAR, 2006, p. 130)

Este período de transição para a adultez é chamado de período universitário (dos 17 aos 22 anos de idade), os jovens/estudantes são formalmente educados para a futura profissão; experimentam, em conjunto, alternativas de carreira e de estilos de vida, no encontro destes com os próprios relacionamentos pessoais e valores; e estão com as faculdades físicas e mentais no pico de suas capacidades. Em outras palavras, vivenciam juntos desafios e dúvidas semelhantes, tanto sociais como intelectuais, e uma grande expectativa quanto ao que a vida adulta trará após a universidade (LEVINSON 2012).

Assim, o período universitário e de estudos é favorável à formação de amizades intensas e estimulantes, na concepção de Rawlins (2011). “O jovem nunca constrói a socialização sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2013, p. 17). O processo de socialização corresponde à introjeção das maneiras de pensar agir e sentir de um grupo. Ou seja, é introjetando normas e valores sociais que o jovem se socializa; desta forma, a escola é uma oportunidade única de aperfeiçoamento ou desenvolvimento de sua identidade.

Os cinco jovens entrevistados tiveram respostas bem parecidas quando o assunto se referia aos amigos. Demonstraram uma manutenção dos vínculos que foram estabelecidos antes da entrada na faculdade ou no curso de formação da AESP. Todos eles, sem exceção, apontaram como melhor amigo um ex-colega do curso de formação. Ficamos em dúvida se esta resposta poderia ter sido influenciada pela pesquisa, mas como os resultados aqui descritos demonstram que, mesmo após o ingresso na universidade, há uma manutenção de vínculos estabelecidos antes do início do curso, ficamos mais tranquilos. Há pelo menos um contato semanal com o melhor amigo. Observamos que, apesar de atualmente o acesso à internet ser facilitado, o contato por e-mail não é de grande relevância nas amizades entre esses jovens.

Para Dubar (2013, p. 82), “as mutações da representação educacional podem ser observadas pela hegemonia midiática aos quais esses jovens fazem parte”.

É possível afirmar que a presente amostra de jovens também valoriza mais os contatos face a face ou por telefone, deixando a internet como um meio secundário às amizades mais íntimas. Percebemos que o celular eleva o nível de proximidade entre os amigos, além de favorecer o planejamento de atividades compartilhadas.

Foi bastante relevante as respostas quanto ao que esses jovens costumam fazer com os amigos, sempre atrelado a hobby e lazer são os itens que aparecem com maior frequência; prática de esportes, sair para bares e praças, conversar no meio da rua ou na casa de alguém,

jogar videogame; namorar ou tentar pegar alguém que seja interessante ; na maioria das vezes em grupo; porque segundo os jovens é uma forma de “ trocar ideias”.

Para esses jovens o que traduz uma amizade é a intimidade e a confiabilidade. Eles aprenderam que para cultivar e manter uma boa amizade, o respeito e a aceitação, é necessário estreitar os laços e os afetos com os amigos.

E não é possível falar de amigos sem falar de redes sociais, pois atualmente elas ocupam um grande espaço no cotidiano desses. Segundo Killworth (2010) e colaboradores, do total de indivíduos que compõem a rede social de uma pessoa - definidos como aqueles que a pessoa conhece pelo nome e com quem tem algum grau de contato pessoal -, 86% são identificados como amigos, menos de 10% são identificados como familiares e os outros como demais relacionamentos.

Os relacionamentos um processo interativo e multidirecional: pressupõe uma transação entre socializado e os socializadores [...]; a socialização não é apenas, nem fundamentalmente, transmissão de valores, e normas, mas desenvolvimento de uma dada representação do mundo, nomeadamente de mundos especializados, neste caso do mundo político [...]; a socialização não é, fundamentalmente, o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização [...]; a socialização é uma construção lenta e gradual de um código simbólico que não constitui, como em Durkheim, um conjunto de crenças e valores herdados da geração precedente, mas um sistema de referência e de avaliação do real, que permite comportar-se de uma certa forma numa dada situação [...] a socialização é, enfim um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas. (DUBAR, 2013, p. 30-31)

As amizades continuam predominando na rede, mesmo quando contabilizados somente os relacionamentos íntimos das pessoas. Entenda-se aqui relacionamento íntimo como aquele com alguém com quem se passa o tempo livre, para quem se fala de coisas importantes, pedem-se conselhos, para escutar ou dar aquele ombro que, não à toa, terminou se popularizando como o conhecido "ombro amigo".

Perguntamos aos jovens: “Com quem você discute coisas importantes”; a resposta foi: com os meus amigos mais íntimos; responderam também que só com amigo é que falamos as coisas mais importantes da vida; porque ele te conhece e vai te entender. Perguntamos também quantos amigos eles possuíam em suas mídias sociais? E a maioria respondeu que na mídia social eles possuem conhecidos; que a quantidade é grande porque de alguma forma é bom status; mas que amigos verdadeiros só possuem de 03 a 05 no máximo. Alguns jovens

citaram que seus melhores amigos são: parentes muito próximos; namorado (a); amigos de colégio ou faculdade e vizinho.

O fato é que amigos desempenham um importante papel na vida desses jovens. Na maior parte do tempo, disseram que boas amizades melhoram a qualidade de vida das pessoas. Ter mais e melhores amigos em suas redes sociais traz benefícios inquestionáveis ao indivíduo em quesitos como habilidades sociais, saúde, qualidade de vida e mesmo longevidade. Para muitos desses jovens a convivência com bons amigos influenciam em bons comportamentos e atitudes.

7.4. AESP

Os jovens pesquisados, quando questionados quanto aos impactos que notam em suas vidas, assim como, aos aspectos que foram influenciados ou que são percebidos como consequências diretas por terem participado do Programa de Formação da AESP, revelam respostas e informações que ultrapassam os objetivos definidos no escopo proposto pelo programa. Dizem respeito a sua própria identidade, à sua forma de ser e ao sentido que esses indivíduos atribuem às suas experiências vividas.

Foi evidente a construção da identidade de vários jovens ao final da participação no programa, fortalecendo, assim, a autoestima, contribuindo no desempenho escolar, relações afetivas e sociais. Mesmo que a noção de formação de identidade envolva mudanças, por se configurar um processo em aberto, é necessário analisar sua relação com as necessidades e expectativas que os jovens possuem, especificadamente nas salas de treinamento, desde o início, para que se possa elencar estratégias de prevenção e ação que envolvam o jovem, a família e a escola como um todo, uma vez que os profissionais que trabalham na AESP possuem conhecimento das políticas públicas que permeiam essa realidade.

Com certeza foram muitos impactos, aprendi a ter responsabilidade, vi que realmente é necessário eu me dedicar a fazer novos cursos, ou seja, me aperfeiçoar cada vez mais. (Debora, 17 anos)

Melhorei muito ao saber mais das coisas, as pessoas não sabem o que é Programa, me sinto preparada para o mercado de trabalho devido ao conhecimento, mas que me auxiliou também para vida em vários aspectos como: família; amigos; visões sobre política; o programa me encheu de desejo de ir além. (Geane, 18 anos)

Dubar (2013, p. 90) afirma que “a dimensão da formação adquiriu uma importância particular, entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção de identidades sociais, o trabalho submete às

transformações identitárias e as representações são indicadores na investigação da identidade social”.

A questão do reconhecimento, tantas pessoas que gostariam de estar lá, não passaram pelo funil da triagem e não conseguiram chegar até aqui. Minha autoestima melhorou, meus avanços foram pessoais, deixei tanta coisa, a timidez, me proporcionou condições necessárias, como a experiência vivida em sala de treinamento, a vivenciada na prática, mas acredito que essa foi uma das etapas e eu preciso buscar mais, pois, não sinto que estou totalmente preparada. (Geane, 18 anos)

Responsabilidade, pois antes não cumpria horários, não preocupava nem com meus documentos, gostava apenas de jogar bola, saía com os amigos, videogame, conversar no celular era o que eu fazia. (Felipe, 18 anos)

Num breve exame das falas especificadas acima, percebe-se claramente que o sentido que os indivíduos pesquisados atribuem às suas experiências, destaca diversos elementos, na maioria pontos positivos. Referem-se ao conjunto de transformações pessoais, realizadas a partir de sua participação efetiva no Programa, contudo, carregam um sentido muito pessoal e profissional.

Tendo em vista que o conjunto de requisitos e exigências profissionais no mundo moderno, que evidencia e requer das pessoas conhecimentos diversificados, capacidade de exercício de funções baseadas na multiplicidade de tarefas, aliado à padronização de comportamentos, avaliamos nas falas dos jovens que houve muitas transformações pessoais que certamente irão contribuir para os desafios futuros seja ele profissional ou não.

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2013, p.105)

No processo de construção da identidade profissional é importante olhar para a história de vida do sujeito porque, de acordo com Dubar (2013, p.150), “quando olhamos para os jovens, a criação de estratégias pessoais e de representações de si pode ter grande peso no desenvolvimento futuro da vida profissional”. É importante ressaltar que não se trata apenas de escolha da profissão ou da obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos. Essa primeira “identidade profissional para si” tem cada vez mais chances de não ser definitiva.

Eu me tornei mais homem e mais responsável, em tudo. Apreendi a cumprir obrigações. (Romeu, 19 anos)

Foi maravilhoso a realização do Programa, muito legal, sinto que estou me preparando mais, apesar de que na empresa, na prática não trabalha muito o que aprendi. (Debora, 17 anos)

Experiência muito boa, tive a oportunidade de aprender coisas novas e estar em contato com pessoas novas. (Felipe, 18 anos)

Da melhor forma possível, não tem como negar as influências positivas do Programa em minha vida. (Rebeca, 17 anos)

Me sinto preparada para enfrentar qualquer desafio na minha vida. (Geane, 18 anos)

Uma facilidade que eu tive não tanto pelo programa, mas pelas pessoas que eu conheci no programa foi enxergar as coisas. Aprendizado em todas as áreas, relacionamento, temperamento, técnica e pessoal. Está sendo significativo proporcionou uma mudança em minha vida. O programa ele não foi, intelectualmente ele não fez tanto diferencial, mas não questão do amadurecimento ele contribuiu bastante. (Romeu, 19 anos)

Maior ganho, conhecer pessoas novas, ter a oportunidade demonstrar quem sou, meus objetivos, sonho, aprender e ter conhecimento dos meus direitos e deveres. Com o programa pude ver que eu sou capaz e que não vou parar por aqui, irei em busca dos meus sonhos e objetivos para tornar-me assim uma pessoa realizada. Portanto meu maior ganho foi pessoal, profissional acaba sendo pouco, pois eu sei que preciso buscar mais como dizia Cazusa: “O tempo não para” devemos sempre ir em busca dos nossos sonhos. (Geane, 18 anos)

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações.

Dubar (2013, p. 151) explica que “esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder”. E acrescenta:

É pela análise dos “mundos” construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Essas “representações ativas” estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, à aquisição de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”. (DUBAR, 2013, p. 129)

O espaço de reconhecimento das identidades é, também, espaço de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades. Instituições com a finalidade de transformar a vida de jovens como ocorre na AESP podem incluí-lo ou deixá-lo na sociedade mais humanizado; mais cidadão.

7.5. Trabalho

Nas entrevistas realizadas com os jovens, ficou claro de que há o desejo de se empregar rapidamente, sendo comum a preocupação de seus pais e deles mesmos acerca do futuro. Não procuram simplesmente por um trabalho; mas estão procurando algo que gostem de fazer; diferente de seus pais; segundo os próprios jovens que aceitam trabalhos informais e braçais; esses jovens sonham alto. Os depoimentos que se seguem, colhidos em grupos focais e nas entrevistas individuais, corroboram a concentração do público jovem em atividades formais.

A inserção no mercado de trabalho propicia aos jovens um sistema de informações amplo que lhe permite, pelos conteúdos que nele existem, aprimorar a cada dia a sua atividade. De forma explícita e implícita, por um conjunto de elementos que pertencem ao mesmo contexto profissional é uma forma que eles têm para se comunicar, trocar informações, reconhecer e agir. Pois o mercado de trabalho tem uma linguagem característica e específica em situações que só irão acontecer quando você estiver lá. No ambiente corporativo nem sempre os seus valores coincidem com os valores de outros profissionais.

Para Nascimento (2012) “muitas vezes aquele que você possui menos afinidade servirá de modelo de conduta profissional, funcionando como um guia implícito que determinará a conduta individual dos demais colaboradores. O mundo corporativo engloba um conjunto de regras oficiais e não oficiais, que no decorrer da experiência de cada um trará conhecimentos e procedimentos coletivos para adaptação a uma cultura profissional criada através da interação social entre todos os colaboradores, permitindo desenvolver no jovem uma identidade própria do seu grupo profissional”.

A identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjativa) ou externa (objetiva) nas configurações identitárias que assumimos. A perda de determinada identidade social, como, por exemplo, a identidade profissional (ser professora e assistente social), terá repercussões irremediáveis em termos da minha concepção de mim e dos outros, impelindo-me a construir uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base ou matriz da minha individualidade. (DUBAR, 2013, p. 132)

Eu tenho facilidade de aprender as coisas e o meu estágio esta contribuindo para que eu possa coloca em prática o que aprendi. (Felipe, 18 anos)

Futuramente eu me vejo como uma ótima chefe; eu acho que sei mandar. (Debora, 17 anos)

Quando se faz o que gosta; eu acredito que tudo sai bem feito; não quero trabalhar apenas por dinheiro. (Romeu, 19 anos)

Trabalhar com gente diferente; faz você enxergar as coisas diferentes. (Rebeca, 17 anos)

Os jovens entrevistados frisam ser de extrema importância conseguir um trabalho, como meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo como forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua autoestima, ou seja, como meio de inspirarem respeito na comunidade. Também insistem que a remuneração proporcionada pelo trabalho possibilita-lhes maior autonomia no plano das relações familiares: "não ficar dependendo do dinheiro da mãe ou do pai", por exemplo.

A identidade social não é senão o 'resultado por vezes estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições'. (DUBAR, 2013, p. 109)

Os jovens, como os pais, enfatizam a importância do trabalho como forma de ocupação do tempo e da mente, o que os impediria de pensar em cometer qualquer infração. Assim, afirmam que, se houvesse emprego, muitos jovens não estariam envolvidos em atividades ilícitas. Segundo um entrevistado: "Como diz o outro: 'cabeça parada, oficina do diabo'. [...] O trabalho foi importante para o meu amadurecimento".

As dificuldades mais comuns para os jovens conseguirem emprego, segundo os entrevistados, são:

- a alegação de falta de experiência por parte de empregadores;
- a exigência do 2º grau completo ou estar cursando a universidade e de conhecimentos de informática;
- a falta de preparo escolar para a competição no mercado;
- a discriminação por residirem em comunidades periféricas e distantes da oportunidade oferecida;
- preconceito racial.

A esses obstáculos se somam outros, relacionados ao avanço tecnológico, dificilmente acompanhado pelas camadas de baixa renda, gerando uma certa exclusão por parte desses jovens.

Os jovens enfatizam que há oportunidades e alternativas de trabalho, e que a proposta do programa em deixá-los também mais preparados para o mercado de trabalho, atende perfeitamente o propósito e que, de alguma forma, também os afasta de situações de violência, influencia comportamentos e valores e incentiva posturas éticas de compromisso social.

A inclusão desses jovens, em particular das classes trabalhadoras e de setores populares, leva também à importância em relação ao valor da escolaridade.

De forma unânime, os jovens entrevistados manifestam otimismo e motivação, sugerindo que o significado da escolaridade mudou suas vidas; como o depoimento a seguir: "Falta emprego para quem tem escolaridade ou não. Mas quem tem escolaridade tem vantagem; porque tem conhecimento".

Os jovens valorizaram a escolaridade como fundamental para alcançar bons postos no mercado de trabalho: "Porque a primeira coisa que se exige para conseguir emprego é estudo, até para ser catador de lixo".

O grupo profissional existe como um ator social real, criado num sistema de ação concreta que se produz e re-produz, permanentemente, de acordo com os condicionalismos históricos, culturais e diacronicamente determinantes. A organização, enquanto contexto de emergência identitária, tem, indiscutivelmente, um peso preponderante, na medida em que integra um conjunto de conhecimentos sócio-técnicos que se sobrepõem e diferenciam dos saberes escolares e é descrita, por aquele autor, como 'uma unidade complexa de aprendizagem'. (DUBAR, 2013, p. 213)

Entre os jovens empregados também são comuns as críticas às relações de trabalho, à remuneração, sendo frequente considerarem que o trabalho atual é apenas um degrau e que irá contribuir para suas vidas futuras. Reclamam da falta de reconhecimento profissional e de oportunidades de mobilidade na atividade que realizam. Para esses jovens que estão trabalhando, as declarações mais comuns foram positivas sobre o que fazem, sugerindo haver compensação do ganhar pouco por estarem no que gostam.

Encerramos a análise quanto à perspectiva de trabalho com o depoimento de uma jovem:

Chega um momento na vida em que queremos ser independentes, ter nosso dinheiro sem pedir para pai e mãe. Por esse motivo desde cedo fiz pequenas ações que me rendiam algum dinheiro, algumas limpezas na casa de vizinhas, dormir na casa de uma senhora idosa quando meus pais deixavam. Mas estou batalhando para conseguir meu primeiro emprego; e tem que ser na área que atuo "nutrição". Aprendi muito nas aulas do curso de formação que quero colocar em pratica quando estiver trabalhando: a ouvir para depois me manifestar e principalmente a analisar muito o que os outros dizem, pois nem todos querem o nosso bem. Tenho muita força de vontade, determinação e um bom apoio familiar. Não desistirei dos meus sonhos, as coisas podem ser difíceis, mas chega um momento que elas melhoram e os frutos a serem colhidos trarão alegria e satisfação de ter alcançado o ideal tão desejado. (Debora Cristina, 17 anos)

7.6 Desafios, Oportunidades e Mudanças nos próximos cinco anos

Os jovens que entrevistamos desejam se mostrar como sujeitos da história, assumindo a autonomia e a autodeterminação da sua vida.

A identidade social é o resultado por vezes estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições que muitos desses jovens querem ser ou participar. O jovem passa a enxergar os vários sistemas tipificados, em seu futuro. Passa a escolher opções de conduta, ambivalências em sentimentos de pertença e referência, definindo uma identidade pessoal e uma forma singular de se mover e ler a realidade social ao qual está inserido.

Acredita que, hoje, a voz do jovem tem mais potência do que no passado. Acho que já chegamos a uma época em que os jovens se inseriram em um patamar superior dentro da família. É como se agora eles já tivessem o poder de opinar. Vejo que, hoje, os pais buscam compreender melhor a realidade em que os filhos vivem. (Felipe, 18 anos)

Percebemos um aspecto muito forte da juventude que chamamos de um “novo engajamento”, pois nem sempre tem um viés político-partidário e não necessariamente advoga em causa própria; às vezes é direcionado para a questão do apoio social. Boa parte dos jovens que entrevistamos, participam ou querem projetos sociais que arrecadem donativos para casas de apoio, por exemplo. Através da união com outros jovens, como mencionado no depoimento acima, encontrou uma forma de transformar em realidade um desejo antigo. "Eu sempre quis me engajar em causas beneficentes, mas não queria ir sozinho, porque é preciso muita gente para uma mobilização maior, mais arrecadação", defende ele.

Solidários, antenados e interconectados, os jovens de hoje olham com atenção para o futuro. A busca por um protagonismo não impede que o jovem continue respeitando a família e a escola. A valorização da educação é um aspecto presente; contudo, a velocidade das transformações sociais, as incertezas econômicas globais e os avanços tecnológicos fazem com que os projetos para o futuro de suas vidas sejam cada vez mais instáveis.

Os aparelhos de socialização primária (a família e a escola, em particular) podem entrar em interação problemática com os aparelhos de socialização secundária (organizações, profissões) provocando crises de legitimidade. (DUBAR, 2013, p.64)

Diante desse desafio, a maioria dos jovens que entrevistamos relacionou o futuro profissional com o esforço pessoal. Isso pode estar vinculado às expectativas que os jovens de classe socioeconômica desfavorecida têm em relação às diferenças entre o contexto escolar e os futuros ambientes de trabalho que terão de enfrentar, visualizando que será necessário grande empenho para chegar onde pretendem.

Algumas dificuldades vivenciadas por esses jovens foram apontadas, como o acesso precário a recursos educacionais e culturais, que deveriam complementar a educação escolar

recebida. Apesar disso, a maior parte dos participantes se mostrou otimista em relação ao futuro; demonstram confiança e motivação para o alcance de metas. Entretanto, parece que a motivação dos jovens pode variar conforme o momento ao qual sua família está vivendo, principalmente quando o assunto é financeiro. Todos os jovens que entrevistamos, parecem estar convictos com seu futuro profissional; sabem o que querem. Não percebemos dificuldades de tomar decisões ao pensar sobre o futuro profissional.

*Penso em fazer a escolha certa para não me arrepender.
Vai ser fácil conseguir um emprego, porque estarei preparador.
Eu penso: será que vou exercer bem minha profissão? (Rebeca, 17 anos)*

Os jovens participantes também afirmaram pensar o futuro em termos de sucesso profissional e pessoal e boas condições financeiras como uma tentativa de "unir o útil ao agradável".

Isso pode ser ilustrado nesta dissertação pelas afirmações dos jovens:

Serei uma profissional bem vista, e com uma remuneração razoável. (Geane, 18 anos)

Penso em ser um profissional competente onde atuo e quero poder com meu futuro profissional conseguir tudo o que eu desejo economicamente. (Romeu, 19 anos)

A socialização pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores que se reveste de inúmeras negociações, no seio dos vários sistemas que concorrem no processo socializatório. (DUBAR, 2005, p. 61)

A socialização não é apenas uma transmissão (de normas, valores, códigos, conhecimentos), mas, sobretudo o desenvolvimento de uma visão individual do mundo, onde o indivíduo assume o papel de protagonista e de responsável pelo seu próprio mundo; é latente (aquela que não é, explicitamente, transmitida pelas instituições socializadoras) tem um papel fundamental na incorporação do mundo pelo indivíduo (DUBAR, 2005).

Por fim, destaca-se que grande parte dos jovens consegue traçar uma relação entre o futuro profissional e as coisas que almeja para sua vida, possibilitando aos sujeitos estabelecer sua futura trajetória produtiva com o mundo (BORGES; COUTINHO, 2010). De maneira geral, a relação encontra-se no estudo, no trabalho e na família: "me formar, trabalhar e ter uma família" e "quero ter minha profissão ser independente, construir uma família, casar e talvez com o tempo mudar de cidade".

Sem dúvida que o estudo e o trabalho são fortes aliados na construção de projetos de vida dos jovens que entrevistamos. Somado a isso, a pertença ou constituição de uma família também é considerado importante para o futuro dos jovens (VALORE; VIARO, 2012). Existe ainda uma afinidade entre o futuro profissional e a vontade de ser financeiramente

independente, visto que os jovens anseiam por reconhecimento como sujeitos de direitos, bem como por oportunidades e autonomia, através do trabalho e do desenvolvimento profissional. Assim, a inserção no mercado de trabalho e a formação educacional são vistos como elementos fundamentais para a passagem ao mundo adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo incorporamos a perspectiva de que a identidade, através da análise da psicologia social, é um processo dinâmico e relacional que considera a interação dos indivíduos nas diversas esferas de ação e que deve ser vinculada às trajetórias sociais através das quais os indivíduos constroem a sua identidade. Diante dessa perspectiva e a partir de um estudo sobre jovens egressos que participaram de um programa de formação, buscamos investigar o processo de construção identitária através da articulação das principais esferas de ação compartilhadas por esses indivíduos: família, amigos, estudos, emprego, etc. Para estudar a identidade social pela articulação dessas esferas, propusemos como questão principal, verificar em que medida a socialização desse grupo de jovens com vários públicos e em várias esferas impactaram nessa construção, e quais os efeitos dessa troca para o processo de construção da identidade social desses jovens. Acreditamos ter conseguido evidenciar os principais aspectos dessa articulação através da elaboração das identidades possíveis, que representam a identidade social dos entrevistados, na maneira como foi proposta por Dubar.

Investigando sobre a relação dos entrevistados com a família, verificamos mudanças significativas e, junto com as transformações, também aumentaram os desafios para manter uma boa relação entre os familiares. Considerando também os obstáculos que a vida contemporânea trouxe ao cenário doméstico como as atividades em jornada dupla e horários extensos de trabalho.

Complementando, observamos que, acima de tudo, a importância está na qualidade das relações. Há mais investimento em afeto, tempo e atenção. A divisão doméstica de tarefas decorre de uma negociação permanente; e o que fica claro é o empenho de todos os envolvidos nesta parceria. Será preciso respeitar a individualidade de cada um e estimular o diálogo e a reciprocidade; significa aceitar que nem todos os conflitos serão resolvidos e que temos que aprender a conviver com as diferenças.

Constatamos que a participação na esfera do trabalho, mesmo nas situações em que o indivíduo não atribui a essa participação o elemento essencial na constituição de sua identidade, como nos casos em que a identidade possível é a identidade pessoal/familiar, é

primordial para os sujeitos reconhecerem-se como agentes atuantes na sociedade. A partir disso, afirmamos que a identidade no trabalho não é a única dimensão da identidade social, e que o fato de estar empregado, mesmo não sendo o principal elemento identitário, é fundamental, uma vez que age como um elemento integrador e reforça os laços sociais. Concluímos assim que, é pela articulação das esferas de atividade dos indivíduos que podemos definir a existência (ou não) de uma identidade que privilegie qualquer uma das esferas pesquisadas, ou que seja construída com base na própria articulação.

Através da forma como os indivíduos aceitam ou recusam a tipificação proveniente da participação nas esferas de ação, compreendemos o caráter processual da construção da identidade. Isto porque percebemos como acontece esse processo através da participação ativa dos próprios indivíduos que, em certa medida, escolhem em qual universo de relações irão fazer seus investimentos pessoais e estabelecer o alicerce para a construção identitária.

A partir do estudo de jovens egressos foi possível identificar que muitas questões que dizem respeito aos amigos, ao trabalho e ao futuro são vivenciadas também no convívio familiar. Da mesma forma, a lógica de funcionamento da esfera familiar, o vínculo afetivo e solidário, é transposto para a esfera dos estudos; da participação que tiveram no programa e dos amigos.

Como salientamos, os estudos sobre os temas como amigos, por exemplo, demonstram que mesmo com a internet e mídias sociais como fortes ferramentas de socialização, os jovens alegam que amigo é aquele que você olha no olho e pode falar assuntos confidenciais; que o estudo é ao melhor caminho para quem procura crescer e se desenvolver honestamente para conseguir sua autonomia; que a família também mudou de cara e são poucas ou quase nenhuma as famílias nucleares; e que a relação dos jovens empregados com as empresas também não é mais a mesma. É evidente que em praticamente todas as esferas há redefinição dos papéis desses jovens.

No entanto, observamos que se essas mudanças estão de fato ocorrendo, elas não ocorrem de forma homogênea e nem com a mesma intensidade, uma vez que os valores tradicionais permanecem predominantes em meio a estes jovens. Isso pode ser afirmado porque mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho e sendo ela também provedora do sustento familiar, em alguns casos, foram poucas as transformações nos papéis e atribuições de gênero.

Acreditamos que a família, os amigos e a escola assumem papel de reprodutores de valores da cultura da sociedade, da seguinte forma: muitos jovens querem seguir o modelo de caráter do pai ou da mãe; se espelham em amigos que tem personalidade e que querem ser

alguém na vida; em professores e ou instrutores de treinamento que conseguiram seu espaço na vida e no mercado; que investir na formação escolar auxilia e muito num futuro promissor.

Também ficou evidente que quando esses jovens conheceram um pouco o que é ser reconhecido e quão importante é ser comprometido naquilo que faz ele e sua família podem ser recompensados seja no âmbito do relacionamento ou até mesmo com a oportunidade profissional que ele.

Os jovens entrevistados estão adquirindo um *status* político e social cada vez mais considerável, ainda que esteja em processo de consolidação. A organização de jovens em torno de reivindicações sobre si mesmos e sobre a sociedade em geral se acentuam com o tempo. A marca desse processo é que eles não têm se acomodado em serem apenas o objeto das ações sociais e das políticas públicas, pois em muitas situações tentam se colocar e se colocam como sujeitos da formulação das próprias soluções para os problemas levantados, pois ao mesmo tempo que elogiaram o programa de formação, trouxeram críticas para possíveis melhorias como por exemplo: duração do treinamento; melhor organização de datas; profissionais mais qualificados para ministrar o treinamento; distância entre o local do treinamento e suas residências; maior divulgação do programa e mais oficinas de geração de rendas para seus familiares.

Articulando a forma como os jovens vivenciam e expressam sua realidade, propomos as identidades possíveis, que foram construídas em função de uma pesquisa específica e como uma forma de interpretação dessa situação particular, mas, que não deixam de estar atreladas à maneira como a sociedade, de forma geral, oferece espaços de socialização com potencial para gerar reconhecimento e servir de base para a construção identitária; seja nos programas de formação; na escola onde estudam; nos cursos que fazem; os novos amigos que conhecem etc.

Por estarmos cientes de que o conceito de identidade perpassa diferentes áreas do conhecimento e inúmeras perspectivas de análise, enfatizamos que nosso ponto de vista, no que se refere ao estudo da identidade, está marcado pelo pressuposto da união da dimensão pessoal (individual) e social (coletiva). Englobando, portanto, o individual e o coletivo, a identidade “para si” e a identidade “para o outro”, o conceito de identidade trabalhado aqui não visa a reduzir, mas antes articular essas dimensões.

As identidades possíveis, portanto, na forma de identidade profissional, identidade pessoal/familiar e identidade mesclada, refletem as possibilidades de definição de si a partir da articulação do pessoal com o social, do que é proposto socialmente com o que é pessoalmente reivindicado. Na identidade profissional ressaltamos o reconhecimento da

atuação na esfera do trabalho e a correspondência dessa atribuição identitária com a imagem de si reivindicada. Na identidade mesclada, a base da imagem de si é a própria articulação das esferas de ação uma vez que alguns jovens entrevistados vivenciam uma situação de mais ou menos reconhecimento pela participação na esfera do trabalho e, desta forma, desenvolvem estratégias para promover esse reconhecimento e atribuir um sentido a sua trajetória no trabalho; com amigos; na escola ou no futuro. A identidade pessoal/familiar caracteriza-se pela forte presença de reconhecimento de seus pais; amigos e familiares; em relação ao caminho que está querendo seguir.

Para que indivíduos sejam identificados pela sua formação e/ou cargo que ocupam em um determinado emprego, antes da identidade profissional, os indivíduos experimentam uma identidade individual que tem seu início na infância influenciada principalmente pela família, pela mãe ou por quem exerce tal papel/função. (DUBAR, 2013, p. 27)

Refletindo sobre o significado das identidades possíveis pela análise da trajetória dos jovens, verificamos uma forte necessidade de mostrar para a família e para os amigos o seu potencial e força de vontade para alcançar seus objetivos confirmando, com isso, a tese de que as relações afetivas e pessoais são necessárias para a construção identitária, e que a busca de si mesmo é permanente e demanda laços sistemáticos com os mais próximos. Isso também nos permite afirmar o lugar central da família na construção da identidade, não no sentido de que os indivíduos se definem unicamente pelos laços e papéis familiares, mas antes, pela capacidade de escolher e construir seus vínculos a partir da socialização, também na vida adulta, da esfera familiar e com seus amigos.

Mesmo constatando a importância da esfera familiar no processo de construção identitária, precisamos apontar para as diferentes ênfases dessa influência. Para os indivíduos com identidade profissional a vida familiar é mais um elemento, entre outros, da definição de sua identidade, contrariamente aos indivíduos com identidade pessoal/familiar. Os indivíduos com identidade profissional privilegiam mais sua autonomia, uma vez que podem circular em outros espaços, como a esfera de trabalho, nos quais também são reconhecidos. Inversamente, os com identidade pessoal/familiar preferem a família, como importante lugar de sentido e reconhecimento, temos um recolhimento à vida doméstica na medida em que ainda não iniciaram uma identidade pela atividade profissional.

Outra esfera relevante de ser citada foi a permanência no programa de formação, por sua vez, mostrou-se um espaço tanto gerador de conflito como de reconhecimento e aprendizado, que neste espaço aprenderam a lidar com as diferenças; valorizar mais a família e as conquistas. A motivação desses jovens, especialmente quando a identidade

possível é a pessoal/familiar não esta necessariamente relacionada ao exercício de sua atividade, mas o sentimento de que se é valorizado como sujeito e como uma pessoa com que possui família; amigos e que esta batalhando por uma oportunidade de ser um ser humano melhor.

As identidades são subjetivas e as variáveis que as caracterizam mudam de indivíduo para indivíduo tornando difícil a tarefa de encontrar um padrão identitário profissional independente da categoria trabalhista da qual o indivíduo faz parte. (DUBAR, 2013, p. 33)

Assim, uma das questões importantes a ser aqui ressaltadas é a de que mesmo que a participação na esfera do trabalho não seja geradora de uma identidade profissional, para os que a identidade possível é a pessoal/familiar, o trabalho continua sendo uma possibilidade de integração dos indivíduos. Todavia, entendemos que a forma como essa participação foi proporcionada pelo Espro, gerou uma identificação dos jovens com a missão, visão e valores da Instituição, estabelecendo-se uma relação em que todos, de alguma forma, se beneficiam. Isto é, a Instituição conquistou o engajamento efetivamente comprometido quando participaram do programa, e os jovens, por sua vez, sentem que estão vinculados a um projeto, para o resto de suas vidas. Esse sentimento de pertencer a algo além de sua vida privada, a um projeto coletivo, possibilita, especialmente para os que não têm identidade profissional ainda definida, a identificação com esta Instituição e com sua proposta de transformar vidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, maio/jun./jul./ago. 2007.
- ARAUJO, Cláudia Tavares, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia**. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Berg, B. L. (1998). **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 3. ed. MA (USA): Allyn & Bacon.
- Berger, P; Luckmann, T. (2014). **A construção social da realidade**. (F. F. Souza, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 1966).
- Borges, R. C. P., & Coutinho, M. C. (2010). Trajetórias juvenis: Significando projetos de vida a partir do primeiro emprego. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2),189-200.
- BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução n. 74, de 13 de set. 2001. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda/.arqcon/.arqcon/74resol.pdf>. Acesso em: 30 set. 2012.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; PAGOTTO, C. P. (2010). O estado da arte da pesquisa brasileira em Psicologia do Trabalho e Organizacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 26 (n. esp.), 37-50.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 10/2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 set. 2012
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 16/2013. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 2013.
- BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P.. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. p. 29-44.

BUIAR, J. C.; GARCIA, N. M. D. Lei do jovem aprendiz: as séries metódicas e suas implicações na formação técnico-profissional do trabalhador. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2008, Belo Horizonte-MG. **Anais do I SENEPT**. Belo Horizonte: CEFET, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo18.pdf>. Acesso em: 17 out. 2009.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. **Cad. Pesq. Fundação Carlos Chagas**, n. 1, p.30-36, jul. 2011.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2011.

CORDÃO, F. A. **Educação Geral e Formação Profissional na ótica das Competências**. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.).

Ensino Médio e Educação Profissional – desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009, p. 108-118.

CORTI, A.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. In: **Psicologia e Sociedade**, 2007, v. 19, no. Especial.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. 2000c. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742000000300003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 02 jun. 2008.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.

Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DEWEY, John. *A Filosofia em Reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar./maio 1993.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DUBAR, C. (2011). Socialisation et construction identitaire. In: Ruano-Borbalan, J.C. (coord), **L'identité**. (pp. 135-143). Sciences Humaines Éditions, Auxerre.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto, PT: Afrontamento, 2005 e 2012.

DURKHEIM, E. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: Rés, 1997.

ELLSWORTH, J. H.; ELLSWORTH, M. V. **Guia de negócios na Internet**. São Paulo: Berkeley Brasil, 1995.

FERNADES, Eliza Bartolozzi. GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRETTI, C. **Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. MEC/CNE [S. I.], São Paulo, 1999.

FIDALGO, F. **A formação profissional negociada**: França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. R. S. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FIUZA, J. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos**: o curso de infraestrutura urbana do Cefet/Salvador e a proposta de uma formação integrada. Faculdade de Educação da UFBA - Salvador, 2008.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302005000300017&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 07 nov. 2008.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOES, G. M. V. **Fundamentos, Princípios e Objetivos de uma política de qualificação profissional: Projeto Juventude Empreendedora**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, 2010.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2014. Originalmente publicado em 2012.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2014

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 53-62, maio/jun./jul./ago. 2007.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Principais destaques da evolução do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa**.

Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Retrospectiva2003_2006.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2009.

Killworth PD, Bernard HR, McCarty C. Measuring patterns of acquaintanceship. *Current Anthropology*. 2011.

- KRAWULSKI JR., Pedro. Pesquisa em Organizações: Por uma abordagem etnográfica. Porto Alegre: Civitas. Revista das Ciências Sociais, vol. 3, n. 2, p. 435-456, 2013.
- KOLLER, S., Cerqueira-Santos, E., Moraes, N. A., & Ribeiro, J. (2003). Relatório sobre a juventude brasileira. Washington, DC: World Bank.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Simpósio Trabalho e Educação, 4, 2007. Belo Horizonte. **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 1-21.
- LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônia Vitória; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. p. 57-90.
- LEVINSON, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção**. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 146 p. [não publicada], 2005.
- LISBOA, C., & Koller, S. H. (2004). **Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção**. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- LUZ, P. R. M. **Programa Jovem Aprendiz: um estudo de caso da política pública e suas implicações no mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação e Gestão Tecnológica em Educação da Universidade Estadual da Bahia, 2015.
- MACHADO, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.
- MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. Rio de Janeiro: Revista de Administração Contemporânea, 2003.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

- MEAD, G. H. **Mente, self e sociedade**. Trad. Maria Silvia Mourão. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- MEAD, G. H. (1992). **Mind, Self, & Society**: From the standpoint of a Social Behaviorist. London: University Chicago Press. (Original publicado em 1934)
- MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu.
- MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, SAGE Publications, 1996.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Missão, Visão de Futuro**. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/delegacias/mg/mg_missao.asp>. Acesso em: 10 out. 2009.
- MINISTÉRIO do Trabalho quer mais 660.000 aprendizes em dois anos. **Informativo FECTIPA**, Belo Horizonte, jan./abr. 2009. Gerais a Fora, p. 4-5.
- MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Sage university paper series in: Qualitative research methods. Newbury Park: Sage Publications, 2011.
- MONTEIRO, I. A. **Formação inicial, identidade profissional e profissão docente**: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Braga. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, PT, 2004.
- NASCIMENTO, O. V. Cem anos de ensino profissional no Brasil. São Paulo. Saraiva. 2013.
- NETO, J. U. G. **As identidades das “identidades”: sobre os diferentes usos e significados do conceito “ identidade” na Psicologia Social**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. 2015.
- OLIVEIRA, E. A. A. **Juventude e Projetos Socioeducativos: Educação e Práxis nas ações de uma entidade do terceiro setor com jovens das camadas populares**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 2009.
- OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, M. A. M.; PASCHOALINO, J. B. Q.; MATIAS, V. C. B. Q. O trabalho do professor do ensino superior, no contexto da pós-modernidade. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais do VII Seminário REDESTRADO**. Buenos Aires: UBA, 2008. p. 1-22.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2003.

PARENTE, M. P. **Lei de Aprendizagem**: responsabilidade social na formação profissional do adolescente. São Paulo: Abrinq, 2004.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local. – 2003. Dissertação de Mestrado (Anexo 29).

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS 2004. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, v. 25, 2005. Disponível em: . Acesso em: mar. 2013.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. SP: Expressão Popular, 2006.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

POCHMANN, M. Balanço de duas décadas do emprego no Brasil. **Formação**, Brasília, n. 6, p. 5-14, set. 2002.

POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90. In: **Desemprego juvenil no Brasil**: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais. 2. ed. Brasília: OIT, 2001. p. 27-39.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2002.

RAWLINS, W. **Friendship matters**. New York: Aldine de Gruyter, 1992.

ROCHA, E. **Uma etnografia das práticas sanitárias no Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro: noroeste do Amazonas**. 2005. Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia, Manaus: Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RORTY, R., 2005. *Conseqüências do Pragmatismo*. Lisboa: Piaget.

SADER, E. A refundação do Estado e da política. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 307-321.

SINGER, P. **Globalização e Desemprego: diagnósticos e alternativas**. 4a ed. São Paulo: Contexto, 1981.

SILVA JUNIOR, João R.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 2007.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. 5a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 238-371, maio/ago. 2006.

SPOSITO, M. P.; CARROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

STRAUSS, ANSELM. Profissão, Trabalho e Carreira. 7a ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO TRABALHO E EMPREGO. **Aprendizagem**. Belo Horizonte: MTE, 2009. 14 slides: color.

SUSSMAN, E. F.; GOMES, M. E. S. **A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos**. Educativa, fev. 2011.

TAJFEL, H. (2011). Grupos Humanos e Categorias Sociais, Vol. I e II, Lisboa, Livros Horizonte (tradução portuguesa de: Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology, Cambridge University Press).

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

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista 1

Nome fictício: Débora Carvalho - 17 anos

Meus pais sempre me incentivaram a estudar já que os mesmos não tiveram condições, pois tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família. Meu pai é carpinteiro e minha mãe é manicure; tenho mais dois irmãos mais novos um tem 13 anos e outro tem 7 anos, moramos nos fundos da casa da minha avó paterna. Eu amo muito a família que tenho, pois vejo que os meus pais se esforçam para dar o melhor que podem para nós. Tenho algumas tias e tios por parte da minha mãe e dos meus pais, mas a maioria deles residem em outro estado; (Espírito Santo); na cidade de Colatina. Tenho contato com meus primos e primas por mídia social (*Facebook* e *Whatsapp*) e infelizmente nos vemos apenas uma ou duas vezes por ano; quando minha família viaja para lá ou quando eles vêm para cá. Isso geralmente acontece nas

festas de final de ano. Eu tenho uma prima preferida que se chama Gabriela ela tem 18 anos e atualmente esta estudando Pedagogia. Tenho bastante contato com minha avó, ela é cozinheira de um restaurante faz bastante tempo e meu avô é aposentado, ele trabalhou por bastante tempo nos Correios, como eles moram na frente da minha casa, costumo vê-los com muita frequência e sempre que posso vou a casa deles para ajudar em alguma coisa. Meus irmãos mais novos ficam em casa enquanto nós três (meus pais, minha mãe e eu estamos fora); a minha mãe paga para que uma vizinha venha dar almoço para os dois antes de irem para a escola; pela manhã os dois ficam sozinhos fazendo algumas atividades de casa e as lições da escola. O maior sonho da minha família é comprar uma casa própria; pois já moramos de aluguel por muito tempo e chegamos a ser despejados quando meu pai perdeu o emprego e minha mãe não trabalhava; foi horrível, pois não tínhamos para onde ir. Considero minha família um exemplo a ser seguido, pois a minha mãe e meu pai priorizam nossos estudos e dos dizem o que é certo ou errado para que possamos tomar cuidado na vida.

Atualmente eu curso o último ano do ensino médio; faço curso técnico de nutrição. Eu gosto muito do curso, mas tenho bastante dificuldade nas disciplinas de exatas; pois nunca fui boa em matemática. Minha mãe me apoiou na procura de escolas gratuitas que ofereciam cursos técnicos e dos que eu vi que tinham; o curso de nutrição foi o que mais me agradou por dois motivos: Primeiro: porque sempre gostei de cozinhar; desde pequena as minhas brincadeiras preferidas sempre tiveram panelinhas e cozinhas para que eu pudesse fazer alguma coisa e o segundo motivo foi porque na minha adolescência engordei bastante porque sempre gostei de comer doces e tomar muito refrigerante e quase nada de legumes e verduras; achei que o curso poderia me auxiliar para emagrecer, pois sabendo para que serve cada alimento eu poderia me aproveitar disso. Me considero bastante dedicada aos estudos; até porque os meus pais me cobram disso também e não quero decepcioná-los. Nunca repeti de ano e nunca fui de faltar; o que mais me atrapalha e que as vezes eu durmo na aula, pois acordo bastante cedo para ir a AESP e depois vou para o trabalho e de lá foi para a escola. Tenho bons professores apesar de a escola não oferecer os laboratórios adequados para a realização de aulas práticas; às vezes faltam materiais e nós temos que improvisar. Foi através desta escola que conheci a AESP; uma amiga fazia o curso de Formação e me explicou como funcionava; falei para a minha mãe que eu tinha interesse em fazer o curso e então ela faltou um dia ao trabalho para me levar até lá. Não fazia ideia do que era o AESP e pouco menos onde ficava, sei que tivemos que pegar: lotação, ônibus e trem para chegar até a região do curso que fica na área Central de São Paulo, lá minha mãe fez a inscrição e tivemos que voltar alguns dias depois para a realização de entrevistas, tanto eu como a minha mãe fomos

entrevistadas por assistentes sociais e psicólogos separadamente; houve também a necessidade da realização de uma redação e o tema foi: “O que você faz para contribuir com a sustentabilidade”. Algumas semanas depois recebi o telegrama que havia passado para poder iniciar no programa de formação e foi aí que passei a conhecer a AESP. Os cursos inicialmente teve duração de quatro horas por semana de segunda à sexta feira e no sábado haviam atividades extras como balé; aula de música; aula de teatro; aula de futebol, porém como não tinha o dinheiro para a condução no final de semana minha mãe pediu para que eu esperasse um pouco. Entrei na AESP com 15 anos de idade; tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas, fiz vários novos amigos que moravam em lugares muito distantes de onde eu morava e que eu nem fazia ideia de onde ficava, eram realizadas várias atividades em grupos o que facilitou que pudéssemos conhecer muitas pessoas diferentes ao mesmo tempo.

A AESP me proporcionou muito aprendizados relacionados à Filosofia; ética; geração de renda; inclusive minha mãe se tornou manicure através de um curso gratuito oferecido pela AESP porque antes de ser manicure ela era diarista, o único ponto que eu acredito que possa ser melhorado pela AESP são dois: primeiro porque deveria ter mais unidades espalhadas pela cidade pois a locomoção até o centro é longa e a outra coisa é que alguns Instrutores não tem muita didática para passar os conteúdos; pediam para que olhássemos no *Youtube* e a aula parecia que era a distância. No mais eu recomendo a AESP para qualquer outro jovem, pois o ambiente é muito bom e a Instituição é muito séria, nos propicia criar responsabilidades sobre várias coisas na vida entre elas com: horário; cidadania; leitura; comportamento etc. No momento não estou trabalhando; só estudando e fazendo cursinho para ver se consigo passar em uma Universidade pública. O cursinho é gratuito e é oferecido em uma paróquia católica bem próxima a minha casa, Lá temos aula de todas as disciplinas que caem no vestibular e eu estou há 08 meses. Irei tentar vestibular em três cursos: Gastronomia; Nutrição ou Engenharia de Alimentos; eu amo cozinhar e aprender a fazer novas coisas; Lá em casa na maioria das vezes sou eu quem cozinho quando a minha mãe deixa; todo mundo sabe quando a comida é minha principalmente o meu que costuma me elogiar bastante, o que eu mais gosto de fazer são carnes e massas e o que eu menos gosto de fazer são doces; porque eu não gosto de comer doces. Sem dúvida alguma o meu futuro vai ser muito bom; porque eu irei me dedicar aos estudos; quero me formar; estudar inglês, viajar para Cancun; eu tenho vontade de conhecer Cancun parece ser um lugar com praias muito bonitas; também quero comprar uma casa para os meus pais e poder auxiliá-los financeiramente; quero oferecer a eles um bom plano de saúde porque mais para frente os dois estarão mais velhinhos né? Não me vejo casa daqui a 10 anos; namorando talvez, isso não será minha prioridade; mas se de repente aparece alguém

legal, eu também não vou deixar passar. Estava ficando um com menino, não posso dizer que era um namoro estávamos nos conhecendo. Mas ele não queria que eu contasse para a minha mãe aí eu preferi ficar solteira, meus pais não pegam no meu quanto a namoro; só querem saber com quem estou namorando e se estou estudando; no bairro onde eu moro os meninos são bem folgados praticamente vagabundos, não trabalham não estudam; fumam; já tem filho e eu não quero isso para mim. Também penso futuramente em abrir um restaurante com especialidades em frutos do mar... eu gosto muito de cozinhas frutos do mar em geral, vou ter que economizar bastante para fazer tudo o que quero, mas vou conseguir. Não tenho dúvida que a AESP contribuiu muito para que hoje eu pense desta maneira; me propiciou conhecimento e experiências muito valiosas e também sei que o resto é comigo; tenho que me esforçar para conseguir atingir os meus objetivos.

ANEXO B - Entrevista 2

Nome Fictício: Felipe Martins - 18 anos

Atualmente moram na minha casa; eu; meu pai e minha mãe, eu tenho uma irmã mais velha que já é casada e eu já sou tio. Meus pais são separados há mais ou menos uns 5 anos; mas moram na mesma casa. No início da separação eu fiquei bastante chateado, mas agora já acostumei; os dois já namoram, mas nenhum dos dois pode trazer o namorado em casa. Meu pai é motorista de caminhão e a minha mãe trabalha em uma loja de vendedora na região do Bráz. A namorada do meu pai mora em outra cidade (Extrema-MG) e é uma viúva já fui até a casa dela e conheci a família dela, me trataram bem e tudo, mas eu não fiquei muito a vontade não... e também não sei te dizer porque; a minha mãe está de namorado novo ele trabalha de chapeiro em uma padaria; eu não gosto dele e por isso minha mãe não fala muito dele para

mim, acho ele folgado. Meus pais se separaram porque meu pai arrumou outra que não é essa atual e contou para a minha mãe; nenhum dos dois quis sair de casa e então resolveram dividir a casa e continuarem suas vidas, a minha irmã mais velha é contra e eu não falo mais nada porque eles são adultos e eles que se entendam. A nossa relação é bem pacífica até porque quase ninguém fica em casa; todos saímos para trabalhar e no meu caso além de trabalhar ainda estudo.

Estou no primeiro ano de Engenharia Civil e faço estagio em uma construtora e gosto bastante do que eu faço; estudar Engenharia não é nada fácil porque as matérias são muito complicadas principalmente as de matemática, é que eu gosto de matemática e me dedico para poder aprender o que tem que ser feito, meus pais me ajudam a pagar a faculdade porque não é muito barata e eu como estagiário ganho pouco; não pagamos aluguel, pois meu pai ganhou a casa de herança da minha avó, ele era filho único. O que mais eu tenho feito ultimamente é estudar inclusive aos sábados, porque o meu grupo de sala se reúne para fazer trabalho e eu tenho que ir. Já fiz vários amigos e amigas na faculdade; inclusive já namorei duas meninas da faculdade mais foi muito rápido apenas dois meses.... não deu certo elas queriam sair para ir no cinema; jantar fora e com a bolsa auxílio de estagiário não consegui acompanhar este fluxo. Praticamente não vejo e nem falo mais com meus amigos da rua porque a maioria está trabalhando e estudando e outros não fazem nada e não quero falar com eles porque ficam jogando bola o tempo todo; fumando e usando droga e não quero isso para a minha vida. Na faculdade conheci varias pessoas legais e outras bem chatas e estou construindo um novo circulo de amigos, inclusive um deles esta me incentivando fazer uma tatuagem e minha mãe não esta deixando. Nas horas vagas gosto de jogar vídeo game. Não gosto de ler e nem de assistir televisão. Foi a minha mãe que ficou sabendo da AESP através de uma amiga e mandou que eu fosse fazer a inscrição; não fazia a mínima ideia do que se tratava, mas La fui eu né, minha mãe é brava e me deu dois gritos para que eu fosse o mais breve possível. Fiz a inscrição, passei por entrevistas com assistentes sociais e psicólogos após uma semana me chamaram para iniciar no curso, fiz dois meses de curso e logo passei em um processo para trabalhar em banco e a minha função era atender aposentados e vender seguros, o salário e os benefícios era muito bons, só que eu não gostei nada; nada do trabalho. Vender e ter paciência não é comigo, conversei com a minha mãe que iria pedir demissão porque não estava gostando e minha mãe disse que era para eu não pedir pois ela não pagaria as minhas contas e nem minhas despesas e meu pai disse a mesma coisa; mas eu não obedeci e mesmo assim pedi. Voltei a frequentar as aulas do curso na AESP diariamente, pois quando estava trabalhando só ia uma vez por semana. Fiz vários amigos na AESP que conservo até hoje e

tive um Instrutor que me auxiliou na escolha do que eu queria fazer. Houve uma campanha interna para quem conseguisse levar mais itens para uma gincana e eu fui um dos ganhadores o prêmio desta campanha foi algumas sessões de orientação profissional com este Instrutor que me esclareceu o que um engenheiro civil faz e eu me identifiquei totalmente com isso e prestei vestibular e passei. Senão fosse a AESP eu acho que não teria ido trabalhar no banco e pouco menos saber que não era aquilo que eu queria para a minha vida. Sem dúvida a minha participação no programa me abriu horizontes para a vida. Conheci novas pessoas, lugares; acertei; errei bastante coisa; enfim me agregou conhecimento e isso é algo que ninguém vai tirar de mim. Atualmente estou trabalhando em uma Construtora e fazem cinco meses que estou lá; faço varias coisas mais a que mais gosto é quando tenho que ir para a rua com os engenheiros ver as obras; fazer medições; calculo de estruturas fico maravilhado e é ai que tenho certeza que escolhi a coisa certa para minha vida. Já me perguntaram porque eu não quis ser arquiteto e eu respondo que eu quis ser engenheiro porque gosto de executar; não sou um bom planejador. Daqui a cinco anos eu quero estar registrado em carteira como engenheiro civil; quero terminar a minha faculdade sem ficar com dps; quero comprar uma moto; quero estar namorando, mas nada de casamento; quero ter conhecido Fortaleza; porque eu gosto muito de sol e praia; quero ter feito a minha tatuagem; tenho que aprender a guardar dinheiro e ser mais organizado com as minhas coisas isso é um grande desafio para mim. Quero ter a oportunidade de estar na empresa ao qual estou estagiando; eu gosto das pessoas que trabalham aqui do ambiente e do que eu faço e daqui a cinco anos quero poder estar dormindo mais do que eu durmo hoje porque vida de estagiário e estudante é dura, sei que a AESP me ajudou bastante nesta jornada e sempre que posso recomendo fazer inscrições na Instituição; porque desde que você queira vale muito a pena. Eu sempre digo aos meus amigos que foi na AESP que a primeira vez fui em um teatro; conheci a bolsa de valores mas acho também que os cursos poderiam ser mais divulgados; poderiam ter mais vagas e poderiam durar menos tempo; ao invés de até dois anos poderiam durar um ano; acho que seria suficiente, pois muita coisa se repete em alguns módulos. Resumindo daqui a 05 anos quero estar feliz como estou hoje.

ANEXO C - Entrevista 3

Nome Fictício: Geane Fernandes - 18 anos

Eu moro com o pai e mais duas irmãs; minha mãe nos abandonou quando eu tinha 10 anos; minhas irmãs são mais novas uma tem 16 e a outra 14 anos; ela nos abandonou porque encontrou um novo amor em sua vida; o borracheiro da esquina e eles foram morar no interior de São Paulo risos, eu não gosto de julgá-la, mas bem que ela poderia ter ao menos perguntado se nós queríamos ir com ela e nem isso ela fez. Meu pai tem 45 anos e trabalha em uma metalúrgica, ele é meu ídolo, pois aguenta a mim e as minhas irmãs. Não temos família por aqui; boa parte da família do meu pai mora no interior de Sergipe e temos pouco contato a família da minha mãe é de Belém do Pará e também não temos contato e eu nem quero ter. Moramos de aluguel em uma casa de 03 cômodos e em casa só eu e ele trabalhamos, a minha

irmã do meio engravidou do namorado ou do “ficante” e esta com 04 meses de gravidez; está estudando e a minha irmã mais nova também só estuda. Meu pai ficou bem chateado com a minha por causa do episódio da gravidez, mas eu disse para ele não se preocupar porque foi ela que quis; porque já havíamos conversado bastante sobre formas de se preservar, meu pai nos cobra bastante que estudemos e que tenhamos as obrigações de casa bem feita; cada um tem sua responsabilidade. Meu pai gosta de jogar futebol e de vez em quando namora uma ou outra, mas não traz ninguém aqui em casa para que nós possamos conhecer; ele diz que somos bravas demais e somos mesmo. Atualmente estou na faculdade; estou fazendo Economia e estou gostando dos cursos; para mim é um desafio porque nunca gostei e pouco menos boa aluna em matemática; mas estou me dedicando o máximo que posso. Pra falar a verdade eu não gosto muito de estudar, mas o banco me exige para que eu possa crescer lá dentro e então eu estou dançando conforme a música. Tenho muitos colegas e poucos amigos; os meus amigos estão espalhados por alguns lugares como a faculdade; o grupo de hip hop que eu frequento; uma amiga de infância e alguns que conheci na AESP; quando realizava o Programa de Formação; estou no primeiro ano da Faculdade e o que tenho maior dificuldade são as aulas à distância porque não consigo entender muita coisa; eu acho que não sou disciplinada para essas coisas. Participei do Programa da AESP por um ano e meio e foi uma das melhores coisas que aconteceram na minha vida; conheci a AESP porque um amigo do meu pai; indicou para ele; pois o filho dele estava fazendo o curso; tivemos um pouco de dificuldade para fazer a inscrição, pois meu pai teve que faltar ao trabalho para ir comigo lá e ele não gostou muito não. Passei por entrevistas com vários profissionais e fiz uma redação, tinha quase certeza que não tinha passado, mas passei. Quando fui fazer a integração na AESP me apaixonei de vez porque eram muitas as programações que eu poderia participar (música, teatro; oficinas; aulas de reforço em matemática; visitas e vários lugares que eu nunca tinha ouvido falar); enfim para mim tudo aquilo era muito novo e eu quis aproveitar tudo de uma única vez. Nesse um ano e meio que frequentei o programa de formação eu conheci muita gente legal; tive instrutores maravilhosos e fui encaminhada para algumas empresas para que pudesse trabalhar; não tive sucesso em duas das entrevistas e na terceira fui encaminhada para o banco ao trabalho hoje e estou efetivada há seis meses. O programa me deu responsabilidades que eu não tinha muito; conheci gente melhor e pior que eu e até namorei um menino, mas não deu certo, pois a gente morava muito longe, eu avalio que valeu muito a pena. Como já falei anteriormente estou trabalhando em um banco tenho um bom salário (para a minha idade) e ótimos benefícios e pretendo ficar lá por bastante tempo; eu trabalho em um setor que faz várias planilhas de controle para várias áreas; nunca trabalhei em agência

e nem quero não gosto de atendimento ao público. Minha chefe diz que eu sou dedicada, mas preciso melhorar o meu nível de atenção porque as vezes me pego viajando na maionese; pensando em coisas que não tem nada haver com o meu trabalho. Depois que comecei a trabalhar ajudo em casa principalmente com as compras do mês porque o meu benefício de vale alimentação é bem alto, no banco eu quero crescer e aprender a fazer diversas coisas, já fiquei sabendo que vários jovens como eu que fizeram os cursos de formação na AESP também passaram por lá e hoje estão fazendo outras coisas no banco e eu quero seguir o mesmo caminho. Eu acredito que mudei bastante; meu foco agora é estudar; comprar uma casa para a minha família e mostrar para a minha que podemos conseguir algo sem ela; eu gosto de ir ao grupo de dança e o que ainda não mudei foi parar de fumar, já prometi para mim mesma que ia fazer isto, mas não consigo; minha relação com o meu pai e com a minha irmã mais nova é muito boa e com a minha irmã do meio é mais ou menos ele é muito folgada e quer pouca coisa da vida; já disse para a minha irmã mais nova que quando tiver inscrição nos cursos da AESP ela vai se inscrever e ela quer; estamos de olho quando isso acontecer; eu tive oportunidade de mudar e acho que eu mudei; quero ter outras oportunidades como, por exemplo, de viajar para lugares que não conheço e ir em shows de cantores de hip e hop que eu gosto muito; mas acho que vai dar tudo em o seu tempo; não quero namorar neste momento mas de vez em quando beijo na boca porque sou filha de Deus né? Nos próximos 05 anos eu quero estar solteira morando em uma casa melhor; quero ter tirado a minha carta de motorista; quero estar falando inglês fluentemente; quero ter emagrecido; quero ter parado de fumar; quero arrumar tempo para ir fazer o programa de voluntariado da AESP; quero mudar de bairro; enfim quero fazer muita coisa; preciso apenas priorizar o que farei primeiro, risos eu sou muito ansiosa; mas acho que está tudo encaminhado, sem dúvida nenhum a AESP transformou a minha vida me fez enxergar coisas que eu nunca imaginava aprender ou conhecer e por isso eu quis te dar esta entrevista; seria importante que a AESP fizesse mais divulgação nas periferias porque com certeza outros jovens como eu poderiam ser beneficiados.

ANEXO D - Entrevista 4

Nome Fictício: Romeu Andrade - 19 anos

Bom; eu tenho uma família um pouco complicada meu pai e minha mãe brigam muito, mas não se separam e tenho mais seis irmãos; alguns moram com uma das minhas avós outros moram com tias e em casa só tem eu e mais um irmão mais novo de 10 anos. Meu pai é pedreiro e minha mãe trabalha de doméstica; na verdade eu chamo ele de pai mas ele é meu padrasto; boa parte dos meus irmãos tem pais diferentes. Minha mãe conheceu ele quando morávamos no centro da cidade; pois invadimos um prédio porque não tínhamos moradia eu acho que isso faz uns três anos mais ou menos e depois de algum tempo fomos retirados pela polícia e ganhamos esse apartamento em um conjunto habitacional bem longe de tudo, mas pelo menos é nosso né? Meus pais brigam bastante porque os dois bebem demais; tanto o meu

pai quanto a minha mãe gostam de tomar cerveja no boteco da esquina e sempre que isso acontecesse os dois se estranham, mas não chegam a se agredir fisicamente; eu não falo mais nada porque no dia seguinte está tudo entre eles e eu que fico sem graça depois das coisas que eu falei. Na minha casa tudo é bem diferente o meu pai é que cozinha; chama atenção para arrumar a casa a minha mãe faz apenas o básico; lava roupa; porque diz que já faz isso o tempo todo e isso acaba sendo motivo para brigas também. Atualmente não estou estudando tive que trancar a faculdade de enfermagem porque não arrumei emprego e não tive como pagar; eu sempre gostei da área médica de ver sangue e tomar injeção por isso me interessei em fazer este curso; estou mandando currículos para alguns conhecidos para conhecidos para ver se consigo me empregar e voltar a estudar; sei que isso é importante e pode atrapalhar o meu futuro; pela minha mãe e pelo meu pai eu não estudaria; eles acham uma bobeira estudar dizem que é coisa para rico, mas eu não penso assim. Eu tenho muitos amigos aqui no bairro e fiz algumas amizades quando eu frequentava o curso na AESP, inclusive através desses conhecidos é que faço parte de um time de futebol, eles fundaram um time e eu não sou jogador não; sou apenas um assistente que auxilia também quando algum jogador se machuca; vamos dizer que sou o médico do time; risos é isso aí. Tenho muito amigos e amigas; porque o time de futebol também tem time feminino e eu faço o mesmo papel; sou o médico. Frequentei o programa de formação da AESP por dois e foi muito legal; foi lá que me interessei por atuar na área da saúde, pois quando tivemos o curso de primeiros socorros eu me engajei para aprender o máximo que podia; como desde de criança sempre gostei de ver sangue e de ir a hospitais quando vi na grade do curso que tinha este módulo eu me interessei bastante. Conheci a AESP através de um amigo da minha rua, a mãe dele levou ele para se inscrever e eu falei com a minha mãe para ela me levar também e ela disse que não podia faltar ao trabalho; fui pessoalmente a AESP e me informei de como eu poderia me inscrever sem a presença da minha; fui orientado a que ele fizesse uma procuração e tudo deu certo; minha mãe e meu pai até hoje não sabem direito o que é a AESP; eles nunca foram a nenhum evento; mas tudo bem não tenho mágoas por isso. No período em que participei do programa fui encaminhado para três empregos diferentes e fiquei neles por pouco tempo porque não gostava do que fazia; trabalhar em comércio não me deixava feliz; e por isso fui desligado das três oportunidades; meus pais quase me mataram. O que mais me marcou no programa foram as excelentes aulas de primeiros socorros que eu tive; pois as aulas eram práticas; inclusive com a utilização de bonecos e a sessão de filmes; eu gostava muito porque depois tinha explicação sobre o que aquele filme estava passando de mensagem; e eu passei a ver filmes com outro objetivo que na maioria das vezes eu não fazia; o programa me abriu leques para a

vida como, por exemplo, as complicações que a utilização de algumas drogas podem fazer a saúde; e eu já tinha experimentado cocaína e crack e parei de usar. No momento eu não estou trabalhando; estou em casa cuidando do meu irmão menor e da casa, faço bastante coisa; lavo roupa; cozinho, até passo roupa e os meus pais quando podem, me dão alguma grana; mas isso não é sempre. Eu penso bastante no meu futuro; mas não sei ainda como será; eu gostaria de ser uma pessoa com mais atitude; eu fico planejando muita coisa e às vezes não faço nada; acordo tarde; vou para o campo no domingo; eu quero nos próximos 05 anos ter voltado a estudar a minha faculdade de enfermagem; quero fazer uma plástica no meu nariz; eu acho que as meninas me acham feio porque tenho nariz muito grande e torto. Quero comprar uma TV de 52 polegadas quando eu estiver trabalhando; também quero fazer trabalho voluntário aqui no posto de saúde do bairro porque é caótico e a vi pessoas morrerem lá por falta de assistência e acho que poderia ajudar se conhecesse mais e sem dúvida o meu maior desafio e ficar mais disciplinado e responsável porque eu desanimo fácil; por exemplo, e quase desisti de vir aqui para entrevista porque fiquei com preguiça; eu preciso fazer mais do que falar e a AESP me ensinou que ter atitude na vida pode fazer a diferença; muita das coisas depende só de mim.

ANEXO E - Entrevista 5

Nome Fictício -Rebeca Martins - 17 anos

Eu moro com minha mãe e com minha irmã mais velha que tem 22 anos; o meu pai foi assassinado quando foi visitar a minha avó em Alagoas; pelo que sabemos foi por vingança e isso aconteceu há 04 anos; de lá para cá as coisas que não eram fáceis ficaram mais complicadas porque tivemos que nós três (eu; minha mãe e minha irmã) irmos a luta. Moramos de aluguel e isso não é fácil; minha mãe trabalha de auxiliar de limpeza em um shopping e minha irmã é caixa de um supermercado. Temos uma tia que irmã da minha mãe que mora num bairro próximo ao nosso, mas minha mãe não gosta que tenhamos muito contato com ela; porque ela só pensa em pensa com homem rico mesmo que seja casado e minha mãe não acha isso certo. Atualmente eu estou cursando o 2º grau à noite e não tenho a mínima ideia do que irei fazer de faculdade se é que eu vou fazer porque nossa prioridade é

pagar o aluguel e comer neste momento; vivemos extremamente apertadas financeiramente porque moramos na região central em uma quitinete e o valor do aluguel é alto, minha mãe disse que morar na região central poderia nos ajudara encontrar emprego mais rápido. Eu não gosto de estudar e a escola onde estudo contribui para isso; os professores faltam muito e a escola quase não tem estrutura. Eu tenho muitos amigos e a maioria deles e menino; acho as meninas um porre; além de burras e fofoqueiras e não me importo em não ter amigas. Troco bastante ideia com os meninos e eles me entendem, a maioria dos amigos que conheci foi quando comecei a praticar skate; eu adoro andar de skate. Cada vez mais meus amigos me ensinam novas manobras e eu fico mais alucinada. Eu conheci a AESP porque minha irmã fez e aí então minha mãe também me obrigou a fazer o Programa; no começo eu não gostava de ir não me identificava com ninguém, as aulas e módulo de cursos eram chatos, até que um dia tivemos uma aula sobre tatuagem e a partir daí tudo mudou. Eu me interessei profundamente pelo assunto; porque achei radical o que era possível fazer com tatuagens no corpo. Foi por esse motivo que atualmente estou trabalhando neste estúdio; estou aqui há seis meses; mais aprendendo do qualquer coisa; quero me tornar uma tatuadora conhecida e quero fazer o melhor para os meus clientes; eu já tenho três tatuagens e quero fazer no mínimo mais 10. A AESP me indicou para duas outras empresas, mas eu não fui; uma era para atendente de pessoas e a outra era em um escritório de advogados e eu não tive interesse. Quando eu soube que tinha oportunidade de vir trabalhar em Studio não dei mais sossego para os meus instrutores. Fiquei pesquisando na internet quais os estudos que poderiam contatar a AESP; até que fui visitar um expliquei o Programa para eles e eles entraram em contato com a AESP dizendo que queriam uma jovem com o meu perfil; mais especificamente eu, risos. Neste período que estou aqui estou tentando aprender o máximo que posso; nos próximos 05 anos quero estar tatuando muito bem; quero fazer cursos e me divertir com o meu trabalho, até que da para ganhar uma grana; mas quero fazer bem feito; as pessoas ainda tem muito preconceito de tatuagens; mas eu acho que daqui a 05 anos isso vai mudar bastante; já mudou mas vai mudar mais. Quero ser uma tatuadora profissional e meu maior desafio vai ser melhorar as minhas linhas de traços do desenho; ficar menos ansiosa e brigar menos com a minha irmão porque ele é muito careta; quero conhecer um cara que respeite o meu trabalho e meu esporte e se ele topa nos juntamos para ter um filho; quero ser mãe de apenas um filho e tem que ser menino. Não tenho muitos planos de TR casa; carro e ter dinheiro; quero viver com conforto e quero ajudar a minha mãe no que for possível.

APÊNDICES

APÊNDICE A - COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

Pelo _____ presente _____ documento, _____ eu

Entrevistado(a): _____,

RG: _____ emitido(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

_____,

declaro ceder ao(à) Pesquisador(a): _____

CPF: _____ RG: _____, emitido
pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____,
**sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena
propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que
prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de
_____, Estado _____, em ____/____/____, como subsídio à
construção de sua dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica
consequentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e
culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir
a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos
referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. O(a) pesquisador(a) se compromete a
preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou
símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.**

São Paulo/ dia/mês/ano

APÊNDICE B - CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE ENTREVISTA

Pelo _____ presente _____ documento, _____ eu
Entrevistado(a): _____,

RG: _____ emitido pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____,
declaro ceder ao(à) Pesquisador(a): _____

_____,

CPF: _____ RG: _____, emitido
pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____,
sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais da entrevista que concedi ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, a mencionada entrevista, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

São Paulo/ dia/mês/ano

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, [informar nome completo], [informar nome do cargo que ocupa na instituição], RG Nº, CPF Nº, AUTORIZO [indicar o(s) nome(s) do(s) pesquisador(es), seu(s) RG, CPF, e função(ões) institucional(is) – se aluno indicar o curso e nº da matrícula institucional, se professor indicar a instituição e o nº da matrícula funcional], a realizarem [informar os procedimentos metodológicos que serão realizados pelos pesquisadores, por exemplo: realizar observação e/ou entrevista e/ou aplicar questionário], com os... [identificar o(s) grupo(s) de participante(s)], para a realização do Projeto de Pesquisa [indicar o título da pesquisa], que tem por objetivo primário [indicar o objetivo da pesquisa].

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Paulo/ dia/mês/ano

APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Data da aplicação: _____

Nº. de participantes: _____

Roteiro Grupo Focal

Funções: Mediador e observador (operador de gravação);

Objetivos

1. Identificar quais assuntos seriam abordados pelos jovens egressos;

2. Analisar a influência do programa de formação no comportamento dos jovens;
3. Identificar as percepções e impressões dos jovens sobre os temas a serem discutidos;
4. Dos 20 assuntos propostos; devem ser escolhidos 06; para serem contextualizados;
5. No total serão 06: os 05 mais votados pelos jovens participantes e um já pré-estabelecido que é o sexto assunto, determinado pelo pesquisador: Qual sua opinião sobre a AESP e seu programa de Formação?
6. Dos vinte assuntos propostos os escolhidos pelos jovens foram: Família; Amigos; Estudos; Emprego; Desafios para o futuro e a outra esfera foi falar sobre a participação no programa de formação da AESP.

Temas a serem escolhidos pelos jovens:

Assunto	Opção (marque com x)
1- Leitura	
2- Cinema	
3- Esportes	
4- Família	
5- Sexo e sexualidade	
6- Religião	
7- Amigos	
8- Lazer	
9- Política	
10-Emprego	
11- Violência	
12-Desafios, oportunidades e mudanças (5 anos)	
13-Estudos	
14- Dinheiro	
15- Tecnologia	
16- Álcool e Drogas	
17-Inclusão Social	
18- Sustentabilidade	
19- Terceira Idade	
20- Bullyng (Físico e Mental)	

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Bairro onde mora:
- 4- Qual a importância do curso de Formação do Espro para você?
- 5- Você fez ou tem muitos amigos no Programa de Formação?
- 6- Você conhece jovens que se formaram dentro do Programa? Pode contar o que sabe sobre eles?
- 7- Você estuda atualmente?
- 8- Você gosta de estudar? Por quê?

- 9- Conte um pouco da sua família; como ela é constituída e como costuma ser o dia a dia de vocês?
- 10- Você tem relação de amizade com algum jovem que fez o Programa junto com você? O que fazem? O que conversam? O que pensam?
- 11- O que é ser jovem para você?
- 12- Você tem um melhor amigo (a)? Quais os atributos que você considera para escolher um novo amigo?
- 13- Como você se avalia a sua participação no Programa após a conclusão: como jovem, como filho e como funcionário? Por quê?
- 14- O que faz com o dinheiro que ganha do seu trabalho?
- 15- Você gosta do seu emprego atual? O mais gosta e o que menos gosta?
- 16- Porque escolheu o curso que esta fazendo?
- 17- Como é a sua relação com as pessoas que trabalham com você?
- 18- Como é a sua relação com os seus pais?
- 19- Como é a sua relação com os seus amigos que não participaram do Programa?
- 20- Como foi o processo de triagem para a entrada no Programa?
- 21- Para você existe alguma diferença entre o Programa de Formação e a escola de Ensino Regular?
- 22- Pontos negativos do Programa:
- 23- Pontos positivos do Programa:
- 24- O que precisa melhorar:
- 25- Fale o que você gosta de fazer com seus amigos (lazer).
- 26- Você tem um projeto de futuro l? Sim? Não? Quais e por quê? Fale sobre suas expectativas de vida para os próximos 05 anos