

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia, nível de Mestrado.

Vanessa Carolina Neves dos Santos

**TRABALHO (DO) MENOR:
os sentidos do trabalho para o aprendiz**

Belo Horizonte
2019

Vanessa Carolina Neves dos Santos

**TRABALHO (DO) MENOR:
os sentidos do trabalho para o aprendiz**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: José Newton Garcia de Araújo

Área de concentração: Processos Psicossociais

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S237t

Santos, Vanessa Carolina Neves dos
Trabalho (do) menor: os sentidos do trabalho para o aprendiz / Vanessa
Carolina Neves dos Santos. Belo Horizonte, 2019.
125 f. : il.

Orientador: José Newton Garcia de Araújo
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

1. Adolescência. 2. Juventude. 3. Mercado de trabalho. 3. Menores
aprendizes. 4. Menores – Emprego – Belo Horizonte. 5. Trabalho - Aspectos
psicológicos. 6. Ensino profissional. I. Araújo, José Newton Garcia de. II.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação
em Psicologia. III. Título.

CDU: 362.8

Vanessa Carolina Neves dos Santos

TRABALHO (DO) MENOR:
os sentidos do trabalho para o aprendiz

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: José Newton Garcia de Araújo

Área de concentração: Processos Psicossociais

Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo – PUC Minas (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Roseane de Aguiar Lisboa Narciso – CEFET MG (Banca Examinadora)

Prof. Dr. João César de Freitas Fonseca – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 08 de março de 2019.

*A todas as pequenas pessoas
que se tornaram grandes!*

AGRADECIMENTOS

A Deus!

Ao José Newton, minha admiração!

A Roseane Narciso e João César Fonseca, minhas referências!

Ao Marco Túlio, meu alento!

Aos meus pais, minha existência!

Aos meus irmãos, minha inspiração!

Aos meus amigos, minha alegria!

Aos meus aprendizes, todo o sentido do meu trabalho!

Minha gratidão a todos que contribuíram com vírgulas, reticências, interrogações e exclamações!

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender os sentidos que o trabalho protegido tem para jovens aprendizes. O trabalho protegido se refere às normas que regulamentam a inserção juvenil no mercado de trabalho. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica dos principais marcos legais que regulamentam a aprendizagem profissional, associada a uma pesquisa de campo utilizando grupos focais e observação participante com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte. Esses dados de campo foram transcritos e interpretados pela metodologia da análise de conteúdo, amparados na revisão bibliográfica acerca do tema. Compreende-se como sentidos as apropriações singulares realizadas no cotidiano, logo são múltiplos, temporais, sociais e se localizam na experiência. Percebe-se na juventude o processo de transição da infância para a vida adulta, cuja contribuição vem com a inserção no mercado de trabalho. Essa característica comum configura a condição sócio histórica juvenil, o que amplia a concepção desenvolvimentista e naturalista. Este trabalho se apoia no recorte etário da lei da aprendizagem, definido entre 14 e 24 anos de idade. Além disso, apresenta uma perspectiva crítica, pautada na relação dialética entre subjetividade, contexto histórico e social, no qual o trabalho é considerado uma atividade transformadora de si e do mundo. Os sentidos identificados nesta pesquisa foram: trabalho como choque de realidade, como aprendizado e amadurecimento, como independência financeira e simbólica, e como investimento no futuro profissional. Constataram-se também duas outras categorias: importância do relacionamento interpessoal e do reconhecimento. Essas se referem às duas questões que mais influenciam os jovens na construção de sentidos para o trabalho.

Palavras-chave: Juventude e trabalho. Lei da aprendizagem. Sentidos do trabalho. Aprendizagem profissional.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the sense that Protected Work has for Young Apprentice. The protected work refers to the norms that regulate the youth insertion on the labor market. For this, a bibliographical review was executed of the main legal landmarks that regulate professional learning, associated with a field research using a Focus Groups and Observations Participants with young apprentices from the “Centro de Integração Empresa Escola”, in the Belo Horizonte city. These field data were transcribed and interpreted by Content Analysis methodology, supported by the bibliographic review on the subject. It is understood as Senses the singular appropriations realized in the daily life, so they are multiple, temporal, social and it is located in the experience. The transition from childhood to adulthood is perceived in the youth process, whose contribution comes with the insertion in the labor market. This common characteristic represents the socio-historical juvenile condition, which extend the developmental and naturalistic conception. This work is based on the age cut of the Apprentice Law, 14 and 24 years old. Furthermore, it presents a critical perspective, based on the dialectical relation between subjectivity, historical and social context, where work is an activity transforming itself and the world. The senses identified in this research were: Work as a reality crash, like learning and maturing, as financial and symbolic independence, and as an investment in the professional future. But two other categories have also been identified: Importance of interpersonal relationships and acknowledgments. These refer to the two questions that most influence young people in building of the sense for work.

Keywords: Youth and job. Apprentice’s Law. Work sense. Professional learning

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTDJ - Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude

CF – Constituição Federal

CIEE - Centro de Integração Empresa Escola

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CMDCA - Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente

CNAP - Cadastro Nacional de Aprendizagem

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CTPS - Carteira de Trabalho e Previdência Social

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FGTS - Fundo de Garantia de Tempo de Serviço

IF - Instituição Formadora

IN – Instrução Normativa

LA - Lei da Aprendizagem

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPPE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	17
2.PERCURSO HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	22
2.1. História da Educação Profissional	26
2.2. Educação Profissional no Brasil.....	28
2.3. Cenário atual: relação ensino e trabalho.....	31
2.4.A lei da aprendizagem.....	32
3.DESAFIOS DA RELAÇÃO JUVENTUDE E TRABALHO	52
3.1. Conceituando Juventude.....	52
3.2. Juventude e trabalho	55
4.TRABALHO E SENTIDO	61
4.1.A Psicologia do trabalho	62
4.2. Os sentidos do trabalho	63
5.METODOLOGIA	72
6. ANÁLISE DOS DADOS	78
6.1. Os sentidos atribuídos pelos aprendizes ao trabalho	78
6.1.1. <i>Trabalho como choque de realidade</i>	78
6.1.2. <i>Trabalho como oportunidade de aprendizado e amadurecimento</i>	84
6.1.3. <i>Trabalho como estratégia de independência financeira e simbólica</i>	89
6.1.4. <i>Trabalho como investimento no futuro profissional</i>	91
6.2. Atravessamentos na construção de sentidos do trabalho.....	93
6.2.1. <i>Relacionamento interpessoal e satisfação no trabalho: a importância do acompanhamento do aprendiz</i>	93
6.2.2. <i>Luta por reconhecimento: conflito entre subordinação e autonomia</i>	99
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXO A – Modelo de Termo de Assentimento	119
ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP	123

1.INTRODUÇÃO

Pretendemos com esta pesquisa compreender o sentido que o trabalho protegido tem para jovens aprendizes. A lei da aprendizagem é a mais recente normativa que regulamenta o trabalho juvenil e prevê uma formação teórico-profissional, correspondente a, no mínimo, 400 horas ou 30% da carga horária total do contrato. Essa formação se associa à atividade prática do aprendiz e objetiva formar o jovem para a atividade que exerce na empresa, apoiá-lo na adequação das exigências e expectativas sobre seu trabalho e acompanhar se a lei está se cumprindo.

Os principais marcos legais da aprendizagem profissional são a lei 10097/2000, o decreto 5598/2005, recentemente revogado pelo decreto 9579/2018 (BRASIL, 2000; 2005; 2018). Neles temos, além da formação teórico-prática, a regulamentação para contratação de aprendizes. Empresas de médio e grande porte, com no mínimo 7 funcionários, são obrigadas a cumprir uma cota de aprendizes entre 5% e 15%. Podem ser aprendizes adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos incompletos, que estejam matriculados no ensino regular ou tenham concluído o ensino médio. A aprendizagem se refere a um contrato de trabalho especial, com prazo determinado de, no máximo, 24 meses, salário mínimo hora, carga horária máxima de 6 horas/dia de trabalho, sendo compatível com a rotina escolar.

Como instrutora de aprendizagem, leciono no Centro de Integração Empresa Escola, associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, conveniada ao Ministério do Trabalho, que oferta essa formação teórica exigida em lei. Nessa prática, percebemos o quanto as vagas de aprendizagem são concorridas, são muitos jovens à procura dessa modalidade de inserção profissional. As primeiras questões foram: o que os motiva? A carga horária reduzida? As atividades? A capacitação teórica? A remuneração? A perspectiva de construir carreira, a partir da aprendizagem? Ou será essa a oportunidade que mais se apresenta aos jovens?

Quando eles começam a trabalhar como aprendizes, percebemos muitas expectativas que se frustram no caminho: a remuneração logo é insuficiente, a grande maioria dos jovens se acha mal pagos, as atividades, em grande parte, são repetitivas e os jovens afirmam ter mais para oferecer, mas se veem impedidos, daí outras questões: o que os impede? A inflexibilidade da lei da aprendizagem? A desconfiança das empresas em colocar atividades mais complexas nas mãos de inexperientes?

Quando os jovens se dão conta dessas questões, também sem respostas, começa a desmotivação, atrasos e faltas sem justificativa, queda no desempenho de trabalho, notamos até o aumento no número de afastamentos médicos, por curtos períodos. Enfim, foi em meio a

tantas questões que formulamos o seguinte problema de pesquisa: qual o sentido que os jovens aprendizes atribuem ao seu trabalho?

A juventude é marcada principalmente pela transição da infância para a vida adulta, o que, sem dúvida, passa pela emancipação financeira. A inserção no mercado de trabalho colabora para isso, tanto que, nessa idade, o que normalmente os motiva a trabalhar é a remuneração, que em curto prazo torna-se insuficiente, desafiando-os a construir novos sentidos para suas inserções laborais. Portanto, compreendê-los implica estudar parte do processo de subjetivação juvenil.

Existe uma íntima relação entre sentido e significado, por esse motivo dedicamos um capítulo para diferenciarmos esses termos. Tolfo e Piccinini (2007), citando Basso, atribuem ao significado uma dimensão social, compartilhada que, por isso, tem maior progressão temporal. Já os sentidos são singulares, pessoais, consequência das apropriações que cada sujeito faz dos significados à sua volta.

Complementando, Fonseca, Tolfo e Martins (2015) “propõem, então, o entendimento dos significados como elaborações coletivas em um dado contexto histórico, econômico e social concreto e dos sentidos como uma produção pessoal decorrente da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências cotidianas” (FONSECA; TOLFO; MARTINS, 2015, p. 149).

Para Barus-Michael (2005), são as construções de sentido que permitem ao homem o sentimento de continuidade, são elas que enlaçam passado, presente e futuro. Se existe um esvaziamento nessa construção, conseqüentemente também haverá uma dificuldade da pessoa para projetar-se no futuro. Em nossa pesquisa, supomos que os sentidos que o jovem aprendiz atribui ao trabalho relaciona-se com o que sonhará para seu futuro profissional. Estando os sentidos intrinsecamente associados à experiência, interessa-nos estudar mais sobre as atividades que esse jovem realiza. Acreditamos que elas podem influir nas construções de sentido, que refletem nos seus anseios.

O sujeito fazedor de sentido trabalha para se recapitular no seu passado, como se projeta no futuro que ele deseja e teme; tenta ajustar nele o seu presente a fim de poder contar a si mesmo, fazer da sua vida uma história, uma trajetória orientada, decididamente por ele, infelizmente pelos outros, temerariamente pelas circunstâncias. Uma vida sem esperança é uma vida da qual o sujeito não pode conceber a seqüência: o sentido tem a ver com o sentimento de manter domínio do desenrolar da sua história, a capacidade de orientar a sua trajetória, prosseguir fins, não podendo decidir o fim (BARUS-MICHAEL, 2005, p. 247).

Outro ponto importante é que, apesar dos avanços na legislação sobre a temática do trabalho infanto-juvenil, observados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na lei da aprendizagem, em seus principais marcos 10097/2000, 5598/2005, revogado pelo decreto 9579/2018 (BRASIL, 1988; 1990; 2000; 2005; 2018), isso não representa um avanço nas Políticas Públicas. O índice de jovens desempregados ainda é alarmante e proporcionalmente maior que o de adultos. A tabela abaixo mostra que existe o dobro de jovens desempregados em relação às demais faixas etárias.

Tabela 1: Taxa de desemprego no Brasil (em %)

	2016				2017			
	1ª trim.	2ª trim.	3ª trim.	4ª trim.	1ª trim.	2ª trim.	3ª trim.	4ª trim.
Brasil	10,9	11,3	11,8	12,0	13,8	13,0	12,4	11,8
Centro-Oeste	9,7	9,7	10,0	10,9	12,1	10,6	9,7	9,4
Nordeste	12,8	13,2	14,1	14,4	16,3	15,9	14,8	13,8
Norte	10,5	11,2	11,4	12,7	14,2	12,5	12,2	11,3
Sudeste	11,4	11,7	12,3	12,3	14,2	13,6	13,2	12,6
Sul	7,3	8,0	7,9	7,7	9,3	8,4	7,9	7,7
Masculino	9,5	9,9	10,5	10,7	12,2	11,5	11,0	10,5
Feminino	12,7	13,2	13,5	13,8	15,8	14,9	14,2	13,2
18 a 24 anos	24,1	24,5	25,7	25,9	28,8	27,3	26,5	25,3
25 a 39 anos	9,9	10,4	10,9	11,2	12,8	12,0	11,3	10,8
40 a 59 anos	5,9	6,3	6,7	6,9	7,9	7,6	7,4	7,0
Mais de 60 anos	3,3	3,8	3,6	3,4	4,6	4,5	4,3	4,2
Não chefe de família	15,0	15,3	15,8	16,0	18,1	17,1	16,4	15,3
Chefe de família	6,1	6,6	7,0	7,2	8,4	7,9	7,6	7,4
Fundamental incompleto	9,1	9,7	10,5	11,3	12,3	12,0	11,4	10,9
Fundamental completo	11,6	12,9	13,4	13,4	15,2	15,0	14,8	13,6
Médio incompleto	20,4	20,6	21,4	22,0	24,2	21,8	21,0	20,4
Médio completo	12,7	12,8	13,2	13,2	15,5	14,6	14,0	13,0
Superior	7,6	7,8	7,8	7,6	9,2	8,3	7,9	7,8
RM	11,9	12,6	13,5	13,5	14,9	14,7	14,1	13,7
NRM	10,1	10,4	10,5	10,9	12,9	11,7	11,2	10,3

Fonte: Pnad Contínua / IBGE

Elaboração: Grupo de conjuntura da Dimac / Ipea.

Como afirma Filgueiras, “tomando em consideração a variedade de problemas específicos de inserção laboral entre jovens, de acordo com suas características educacionais,

socioeconômicas e de gênero, as políticas públicas têm o desafio de oferecer respostas diversificadas” (FILGUEIRAS, 2016, p. 132).

Problematizando, Frigotto (2004) retrata que “a crença de que o problema [da precarização do trabalho juvenil] é conjuntural pode conduzir a políticas públicas focalizadas e de natureza filantrópica ou de ‘administração e controle da pobreza’, sem atentar para políticas que atacam as estruturas produtoras da desigualdade” (FRIGOTTO, 2004, p. 194).

Por isso, essa pesquisa também tem sua relevância teórica. A Psicologia como ciência tem se comprometido cada vez mais com as questões sociais (BOCK, 1999), principalmente as que envolvem o anseio por políticas públicas efetivas. Isso implica não só a realização de pesquisas e produções teóricas em psicologia social, mas também no desafio de se manter como uma ciência pautada no compromisso ético, com a redução das desigualdades sociais e a melhora da qualidade de vida. Esses desafios devem ser respondidos, também, com produção de novos conhecimentos, capazes de questionar as “estruturas produtoras da desigualdade”.

Partimos aqui de uma perspectiva crítica em psicologia do trabalho, entendendo que o trabalho não é somente um meio de sobrevivência econômica, possibilitando o consumo, mas tem principalmente uma importância subjetiva, construindo formações identitárias. Castel (1998) fala do trabalho “como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social. Existe, de fato, [...] uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção que ‘cobrem’ um indivíduo diante dos acasos da existência” (CASTEL, 1998, p. 24). Portanto, o trabalho atribui ao sujeito trabalhador uma posição social, é uma forma de estar em sociedade.

O trabalho constitui, “metaforicamente, ‘zona’ de coesão social” (CASTEL, 1998, p. 24). Pertencer ou não a um trabalho estável, equivale à pertença social do indivíduo. Isso significa que a relação entre homem e trabalho gera mudanças no âmbito pessoal e social. Ele permite ao homem significar a si e aos outros, dimensionando a condição processual e histórica da civilização.

A Psicologia do trabalho estuda a relação dialética entre subjetividade, contexto histórico e social. Ela se interessa pelo sujeito que trabalha, buscando empoderá-lo pelo/no trabalho, concebido como atividade transformadora de si e do mundo.

No primeiro capítulo, falamos sobre o percurso histórico da aprendizagem profissional. Nele detalhamos os marcos legais da aprendizagem, identificando não somente os avanços na legislação, mas também a reprodução ideológica que permeia, historicamente, a relação educação e trabalho.

Em seguida, situamos o leitor do conceito de juventude a que se refere essa dissertação. Fazemos uma revisão bibliográfica dos principais estudiosos do tema e problematizamos a perspectiva naturalista que permeia algumas obras, inclusive a própria lei da aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento da psicologia da indústria, passando pela organizacional, até a perspectiva crítica que orienta esse trabalho - a psicologia do trabalho. Depois, o resultado da árdua tarefa de conceituar sentido e significado.

Nossa metodologia consta no quarto capítulo. Pesquisa qualitativa, dispendo de Grupos Focais e Observações Participantes com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte, para construção dos dados. Essa pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, podendo ser consultada pelo parecer favorável número 2.636.112. Interpretamos os dados de campo pela Análise de Conteúdo. Identificamos cinco categorias, que são detalhadas e analisadas no quinto capítulo.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre os sentidos que os jovens aprendizes atribuem à sua prática. E avaliamos o trabalho desenvolvido, sinalizando novas inquietações que merecem um olhar acadêmico, social e político.

2. PERCURSO HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

O trabalho protegido refere-se às normas que regulamentam a inserção do jovem no mercado de trabalho, como uma estratégia de emancipação econômica e social caracterizada, acima de tudo, pelo aprendizado. Como exemplos temos a lei do estágio, lei 11788/08 (BRASIL, 2008), jovem trabalhador, lei 5452/1943, para jovens entre 16 e 18 anos de idade (BRASIL, 1943), e a aprendizagem profissional, 10097/2000 (BRASIL, 2000), e é sobre esta que nos debruçaremos nesse capítulo.

Segundo Amaral e Oliveira (2008), no Brasil, foi o Código de Menores, de 1927, que trouxe maior repercussão sobre o trabalho infanto-juvenil, mas o assunto passou a ser tratado constitucionalmente em 1934. A idade mínima para o trabalho foi revista com o passar do tempo. Em 1946, ela foi de 14 anos de idade, já em 1967 reduziu-se para 12 anos e na Constituição de 1988 (CF/88) retomou-se a idade mínima de 14 anos, na condição de aprendiz, cuja legalidade vigora até os dias atuais (BRASIL, 1988).

Porém, a CF/88 foi alterada por algumas Emendas Constitucionais (EC), aqui retrataremos sobre a EC 20/98, que, ao modificar o sistema de previdência social, influenciou na idade mínima para o trabalho (BRASIL, 1998).

A Emenda Constitucional número 20 (BRASIL, 1998), de 15 de dezembro de 1998, impactou no benefício da aposentadoria a partir da sua promulgação. Antes de dezembro de 1998, as pessoas poderiam requerer a aposentadoria proporcional por tempo de serviço (30 anos para os homens e 25 para as mulheres). A EC 20/98, extinguiu essa modalidade, aos trabalhadores que iniciaram no mercado a partir dessa emenda, só é permitido aposentar-se integralmente por tempo de contribuição (35 anos para os homens e 30 para as mulheres).

Essa alteração mudou também a letra da lei, no que se refere a idade mínima para o trabalho. Antes, no artigo 7º, inciso XXXIII, lia-se: “proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz”. Após a EC 20/98: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 1998).

Essa mudança, aparentemente sutil, pode ser compreendida como “compensatória”. Na letra original, entre 14 e 18 anos, os adolescentes só poderiam trabalhar como aprendizes. Após a EC 20/98, esse intervalo é reduzido para 14 a 16 anos. Significa antecipar a iniciação no mercado de trabalho na modalidade celetista. Ele “compensa” os anos a mais de contribuição

que essa emenda propõe, ao extinguir a aposentadoria proporcional, permitindo que o adolescente inicie, mais cedo, no regime CLT.

Além das mudanças legais do recorte etário sobre adolescência e juventude, Leite (2005) retrata uma evolução significativa da “doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral”, respectivamente, do código de menores, de 1979, à constituição cidadã, 1988.

Ela retrata que o novo código de menores (BRASIL, 1979), de 1979, adotou a doutrina da situação irregular:

Art. 1º – Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores:

I – até 18 anos de idade, que se encontrem em situação irregular;

II – entre 18 e 21 anos, nos casos expressos em lei.

Parágrafo único – As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação. [...]

Art. 2º – Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-los;

II – vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III – em perigo moral devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V – com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária; VI – autor de infração penal. “Parágrafo único – Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial (Código de Menores de 1979 *apud* LEITE, 2005, p. 12).

Por esse recorte supracitado, concordamos que “a Doutrina da Situação Irregular [...] ‘é aquela em que os menores passam a ser objeto da norma quando se encontrarem em estado de patologia social, assim definida legalmente[...]’” (SARAIVA *apud* LEITE, 2005, p. 13).

Esse código também distinguia “menores” de “crianças”, respectivamente como os filhos de famílias pobres e os de famílias ricas. Foi a CF/88 (BRASIL, 1988), posteriormente regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (BRASIL, 1990), que “rompeu de vez os paradigmas que lhe antecederam: da ‘situação irregular’, do ‘assistencialismo’, da ‘estatalidade’ e ‘centralização’ das ações e das ‘funções anômalas’ do Poder Judiciário (LEITE, 2005, p. 15).

O Estatuto da Criança e do Adolescente atribui a toda e qualquer criança e adolescente, sem distinção, uma série de direitos especiais, reconhecendo a sua “condição de pessoa em desenvolvimento” (art. 6º). Ao contrário do Código de Menores de 1979, que criou um verdadeiro estigma ao voltar a atenção do Estado para

“menores em situação irregular”, o Estatuto não estabelece distinções entre “tipos” de crianças e de adolescentes. Na verdade, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que pode estar em “situação irregular” é o Estado ou a sociedade, jamais a criança ou o adolescente (LEITE, 2005, p. 16).

Portanto, o ECA/90 é um marco legislativo no tocante aos direitos desse público. Em seu capítulo V, artigos de 60 a 69, ele fala do direito à profissionalização e à proteção do jovem no trabalho. Neles observam-se alguns pontos prioritários ao se tratar de trabalho protegido, compreendendo a juventude como momento peculiar de desenvolvimento. Portanto, as responsabilidades e exigências do trabalho devem ser coerentes com essa etapa (BRASIL, 1990).

A lei da aprendizagem, sancionada em 2000 (10097/00) e ampliada pelo decreto federal nº 5598/2005 (recentemente revogada pelo decreto 9579/2018), estabelece formato e critérios para o trabalho protegido dos jovens, complementando as sanções da CF/88 e ECA/90 (BRASIL, 2000; 2005; 2018).

E, por fim, outro marco legal é o Estatuto da Juventude, de 2013 (12.852/13). Sua seção III contribui principalmente com responsabilização do poder público em garantir o direito dos jovens à profissionalização, ao trabalho e à renda (BRASIL, 2013).

Aqui falaremos da lei da aprendizagem que, apesar de ser sancionada em 2000, só em 2005 foi colocada em prática, quando as empresas de médio e grande porte foram obrigadas a contratarem aprendizes. Sua principal característica é a proteção do jovem, em sua inserção laboral. Isso porque, como citado acima, ela comunga com os princípios anteriormente estabelecidos pela CF/88 e o ECA/90.

Para garantir essa proteção, algumas estratégias foram criadas, dentre elas a capacitação teórica associada à prática, isso significa que o jovem tem previsto em seu contrato 70% de experiência prática que ocorrem na empresa contratante, e 30% teórico, ofertados pelas instituições formadoras credenciadas no Ministério do Trabalho (BRASIL, 2005). Mas será que essa estratégia é realmente protetiva ao jovem? Como afirma Saviani, existe uma diferença entre os objetivos proclamados e os reais:

Os objetivos proclamados indicam finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, por sua vez, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade [...] Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1999, p. 32).

Seríamos ingênuos em não reconhecer outros interesses da lei da aprendizagem, além do educativo profissional. Aqui evidenciamos sua dupla vantagem econômica: por um lado, estabelece um salário mínimo hora, o que representa um pequeno investimento das empresas em comparação com os vencimentos dos demais cargos (BRASIL, 2005). Por outro lado, essa inserção juvenil no mercado, associa-se a uma iniciação pelo consumo, não só gastando seus salários, mas, acima de tudo, apresentando novas ambições, desejando serviços e produtos que, por hora, são inalcançáveis, mas que os inserem em um mecanismo consumista.

As capacitações teóricas, correspondentes à 30% da carga horária contratual, podem ser mais um dispositivo à serviço do Capital, quando se prestam a adequar os comportamentos juvenis às expectativas da empresa, ou mesmo, às demandas do mercado. Portanto, podemos afirmar que a lei da aprendizagem, além de promover a proteção do jovem no trabalho, pode também se aliar aos interesses econômicos.

Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (KUENZER, 2005, p. 81).

A história da educação profissional no Brasil impactou à lei da aprendizagem, com heranças ideológicas que reflete nas construções de políticas públicas. Na LA conseguimos identificar a diferença entre os objetivos proclamados e os reais. Podemos afirmar que ela herdou, como princípio, a ideia do trabalho como ordenador de valores, como se ele afastasse as pessoas da marginalidade e da criminalidade. Também herdamos a ideia cindida entre trabalhar e estudar, como se o trabalho não fosse por si só educativo.

Veremos que a educação se reconfigurou, historicamente, conforme as demandas do mercado, e que essa separação entre educação e trabalho não foi só institucional, mas também representou uma divisão de classes econômicas.

A quais jovens competem a conciliação de uma dupla jornada, trabalho e estudo? Quais podem se dedicar exclusivamente aos estudos? Quais se formaram grandes líderes? Quais, eficientes trabalhadores? Responder a essas perguntas já ilustra o quanto a institucionalização da educação e do trabalho acompanha a divisão de classes.

Somado a isso, observamos “moldes” diferentes de escolarização, também correspondente à divisão de classes. Às classes altas, pouco se vê políticas públicas de formação profissional, esta é de caráter privado. Em contrapartida, às classes mais vulneráveis

identificamos essas ações governamentais, porém, ofertando formações mais direcionadas aos interesses empresariais, que aos anseios dos jovens.

Conforme Ramos (2002), as mudanças econômicas influíram no mercado “algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores [...]”. Nesse contexto, a educação profissional foi se reformulando pelo mundo.

No Brasil, a educação profissional é ordenada pelo princípio da competência. “Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas” (RAMOS, 2002, p. 404).

A proposta pedagógica da lei da aprendizagem corresponde à citação acima. As capacitações teóricas são modulares, com situações simuladas, se propondo ao desenvolvimento de competências. Portanto, a Educação Profissional impactou a lei da aprendizagem, não só ideologicamente, mas também com a “pedagogia das competências” (RAMOS, 2002). Mas como esse cenário foi constituído?

2.1. História da Educação Profissional

As sociedades primitivas caracterizavam-se pelo sistema comunal, ou seja, a produção era comum. A terra era o principal instrumento de sustento coletivo, nesse contexto, educação e trabalho coincidiam, não existia a instituição escolar, a educação ocorria através do trabalho, era fazendo que se aprendia (SAVIANI, 2007).

O desenvolvimento da produção conduziu à apropriação privada da terra, contribuindo para a divisão de classes: os proprietários e os não proprietários de terra. “Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos” (SAVIANI, 2007, p. 155). Se até então era impossível pensar na sobrevivência do homem sem o trabalho, com a aquisição privada de terras, temos uma classe que não vive do próprio trabalho, mas do trabalho alheio, escravo ou servil. Os homens viviam no campo e do campo, por isso a educação, para esses, ainda acontecia majoritariamente no próprio processo produtivo. Mas como nem todos trabalhavam, originam-se as escolas, destinadas para os proprietários de terras, os nobres, cuja formação era absolutamente intelectual.

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Saviani (2007) retrata que um dos principais marcos do regime capitalista foi a ascensão da burguesia. Anteriormente, na sociedade feudal, as produções eram para subsistência, a troca era secundária, somente em casos de excedentes produtivos. Como a principal área produtiva era agrícola, as pessoas tinham uma circulação social basicamente restrita ao meio familiar.

O regime burguês impactou a economia, as produções passaram a ser intencionalmente excedentes, objetivando a troca, o comércio. A produção industrial ganha força, nesse contexto, e os laços sociais se expandem, o trabalho sai do âmbito somente doméstico, as pessoas começam a trabalhar fora, “trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário” (SAVIANI, 2007, p. 158). Essa expansão dos vínculos sociais, potencializados pela reconfiguração econômica, também atravessa a formação profissional, antes restrita ao contexto familiar, agora atribuída também às demais relações sociais.

No século XVIII, a revolução industrial fortaleceu o uso das máquinas para execução de atividades manuais. Se anteriormente o trabalho manual e o intelectual se aliavam, como nas atividades artesanais, a revolução industrial apontou para a possibilidade de separar essas atividades, elas podiam ser independentes. Isso alterou o perfil do trabalhador, ele não precisava mais vender sua força bruta, as máquinas faziam isso por ele. O mercado começou a demandar trabalhadores com o mínimo de domínio intelectual, já que precisavam manusear e dar manutenção às máquinas.

Saviani (2007) relata que, não por acaso, nesse contexto foi que mundialmente se formataram os sistemas nacionais de ensino, em que se generalizou a educação básica. Porém, ainda permanecia uma dualidade nas propostas formativas. Ao concluir a educação básica, as pessoas continuavam os estudos nas escolas de formação geral, de caráter intelectual, ou nas escolas profissionalizantes, que aliavam a formação manual à intelectual. As instituições escolares desenvolveram uma formação direcionada às demandas do mercado: quando manuais, eram destinadas aos pobres; quando intelectuais, eram acessadas pelos ricos.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

A revolução industrial inaugurou o uso das máquinas nos trabalhos manuais. As máquinas representam a ciência materializada, a transição do abstrato para o concreto, o intelectual produtivo. Se antes a formação intelectual se restringia às elites, o uso das máquinas pelos trabalhadores incluiu esse público em atividades intelectuais. Esse é o paradoxo do capitalismo moderno. As saídas foram escolarizar a classe trabalhadora, mas em “doses homeopáticas” (SMITH, 1981), ou seja, uma escolarização intelectual medida, que os tornassem aptos a viverem nessa nova sociedade, inserindo-os no meio produtivo, tornando-os mais flexíveis e ágeis, mas ao mesmo tempo coletivizando o trabalho, fragmentando o processo produtivo.

Isso significa que, se antes os trabalhadores precisavam, literalmente, somente de sua força de trabalho, a inauguração das máquinas passou a exigir deles o mínimo de domínio intelectual para manuseá-las. Por isso Smith (1981) caracterizou a escolarização intelectual dos trabalhadores em “doses homeopáticas”. Dessa forma, o trabalhador dominaria apenas sua atividade, somente as camadas dominantes da sociedade teriam o conhecimento do todo. É nesse momento que a educação começa a se afastar do trabalho e a se associar à instituição escolar.

2.2. Educação Profissional no Brasil.

Historicamente, vemos que a educação profissional iniciou-se no Brasil Colônia, tendo os jesuítas como protagonistas. Por dois séculos foi assim, entre 1549 e 1759, eles catequizavam os nativos, desconsiderando a cultura local e impondo sua fé cristã. De início, já percebemos o caráter religioso-moralista dessa educação. Atualmente observamos muitas instituições de formação profissionais de origem religiosa.

Portanto, do seu objetivo inicial de “conquista de almas”, em 1549, os jesuítas passaram a seguir as diretrizes da *Ratio Studiorum*, privilegiando os ideais daquela época: o ensino deveria ser clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato. Desde então, o ensino profissionalizante manter-se-á vinculado à noção moralizante, voltado para grupos e contingentes que não os dominantes (FONSECA, 2008, p. 38).

A reforma protestante fragilizou a hegemonia da Igreja Católica, também na formação catequética. Como resposta, a Igreja se apoiou no livre arbítrio, não com a intenção de permitir a escolha livre das pessoas, mas de implantar a ideia de bem e de mal, de tentação ao desvio do caminho cristão.

Caminhando pela história, posterior à catequese dos nativos, temos a escravidão. Foi um período de mão de obra baratíssima no Brasil, isso retardou a implantação das chamadas Corporações de Ofício, instituição formada por grupo de pessoas, normalmente com vínculos familiares, que, trabalhando, ensinavam as atividades para sua geração.

Em 1759, o Estado passou a se responsabilizar pela formação, porém, apesar da força do protestantismo, o Estado português continuava vinculado ao catolicismo. Vemos, então, uma nova orientação católica, que renovou sua metodologia, mas conservou sua doutrina.

Visto que nossa mão de obra era escrava e diante de um mercado que se profissionalizava, a corte portuguesa implantou as Escolas de Artes e Ofícios que tinham os órfãos como público alvo para suas formações profissionais. Nesse momento, associa-se o assistencialismo ao caráter moralista da profissionalização, ambos permanecem até os dias atuais.

Todas essas mudanças desafiaram os métodos de ensino tradicionais, Saviani (2005) fala sobre elas. Entre 1808 até meados do século XIX, o método de ensino mútuo foi o mais utilizado. Nele, o professor permanecia como autoridade detentora do conhecimento, porém torna-se menos centralizador. Nessa proposta, os alunos mais avançados ajudavam os mais atrasados.

A partir da segunda metade do século XIX, o método intuitivo ganha espaço, isso porque, com a ascensão industrial iniciada nessa época, as escolas adquiriram novos equipamentos de trabalho, como quadros negros e mapas. Os estudiosos da educação acreditavam em um processo de aprendizagem baseado na observação sensível.

Com a ascensão industrial, em 1909 o Estado cria a Escola dos Aprendizes e Artífices, cujo público são os filhos dos operários e o objetivo era a garantia do crescimento industrial no país. Em 1920 o movimento Escola Nova desloca a filosofia da educação do “como ensinar” para o “como aprender”. Essa mudança redireciona a educação, antes centralizada no professor, a partir de então mais democrática. Isso ocorre como uma resposta ao cenário econômico e social moderno, em que mudanças contínuas aconteciam com o industrialismo. Esse movimento sofreu resistência principalmente das instituições educacionais religiosas, que passaram a atuar no ensino privado.

Em 1942, temos o Sistema S, uma iniciativa público-privada que promove formação profissional diretiva às demandas do mercado. Aqui percebemos um novo interesse das formações profissionais, além de moralista e assistencialista, também econômico, como uma resposta rápida às demandas industriais.

Com a ascensão industrial, a relação entre ensino e produtividade ganhou ainda mais força. A partir da segunda metade do século XX, a teoria do capital humano estabelece uma relação direta entre o valor econômico e o educacional. No Brasil, temos uma educação tecnicista, de base produtivista e de orientação militar. Essa foi a educação no contexto da ditadura. Não por acaso, conforme já citado, foi em 1967 que a constituição reduziu a idade mínima para o trabalho de 14 para 12 anos, os investimentos e a preocupação desse governo eram somente econômicos.

Na década de 70 o Brasil passou por uma crise que inaugurou um novo modelo econômico, pautado principalmente pela flexibilidade (do trabalhador). Formar trabalhadores multifuncionais foram os objetivos das escolas profissionais, novamente a serviço do capital. “Trata-se de um modo de compreender a Educação que está impregnado ideologicamente com os interesses de governo e empresários, mas desconsidera as necessidades e anseios da classe trabalhadora, alvo prioritário dessa mesma educação” (FONSECA, 2008, p. 43).

A teoria do capital humano sofreu algumas críticas ao longo da história, não forte o bastante para o abandono dessa ideologia, mas o suficiente para sua reconfiguração. Somada à crise econômica de 1970, a teoria do capital humano foi se individualizando.

Se antes tínhamos um caráter coletivo da relação entre ensino e trabalho, ou seja, a teoria do capital humano estabelecia uma relação direta entre escolarização e trabalho, após a crise, a dedicação aos estudos não garantia um emprego, mas a empregabilidade do estudante.

De “garantia de emprego” para “garantia de empregabilidade”, essa não é uma mera mudança coloquial, representa uma alteração na relação entre escolaridade e trabalho, que observamos claramente nos dias de hoje. O investimento escolar passou a ser uma estratégia paliativa contra o desemprego, e não mais um investimento na ascensão no trabalho, ter anos de estudo, vários cursos e/ou títulos, não garante a inserção no mercado de trabalho.

A meritocracia se torna a principal justificativa para essa incongruência entre escolarização e trabalho. O desemprego passa a representar o demérito do indivíduo, não um problema econômico e social.

Aqui está mais uma herança ideológica. Fala-se cada vez mais de empregabilidade, talvez a lei da aprendizagem seja uma resposta à demanda por empregabilidade. As pessoas têm estudado cada dia mais, entretanto o cenário econômico evidencia uma crise incapaz de

absorver toda essa mão de obra qualificada. Porém, a leitura social continua pautada na meritocracia, incentivando cada indivíduo a construir (sozinho) sua carreira de sucesso.

O sistema S era muito representativo na educação profissional, além dele existiam algumas instituições religiosas que também prestavam esse serviço. O fim da ditadura e o início da democracia, marcado pela CF/88, inseriu uma nova instituição dentre as prestadoras de serviço profissionalizante, as organizações não governamentais (ONGs). Hoje temos o sistema S, as escolas técnicas e as ONGs como as instituições autorizadas para trabalhar com a capacitação teórica prevista pela LA.

2.3. Cenário atual: relação ensino e trabalho

Pochmann (2004) já sinalizava a realidade em que vivemos atualmente na relação educação e trabalho. Há mais de 10 anos esse autor constatou que a inserção no mercado de trabalho não acompanhava a elevação do nível de escolaridade das pessoas. O mercado em crise não consegue absorver tamanha mão de obra qualificada, contrariando a teoria do capital humano. Como a oferta de mão de obra está maior que a procura das empresas, não só se constata uma elevação do índice de desemprego, principalmente entre jovens, como também uma desvalorização financeira dos trabalhadores inseridos no mercado.

O que acontece com o segmento jovem da sociedade brasileira é apenas a face mais visível do drama social de um país estagnado economicamente nos últimos 24 anos. Isso porque a dinâmica excludente do mercado de trabalho brasileiro vem deteriorando as vantagens potencialmente oferecidas pela educação, além de aumentar as desigualdades de renda para os mesmos níveis educacionais. [...] Contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. [...] (POCHMANN, 2004, p. 387).

É urgente alterarmos essa relação atual entre ensino e trabalho, nas palavras do próprio autor, precisamos de uma relação “virtuosa”. Elevamos a escolaridade juvenil, mas não absorvemos, na mesma proporção, essa mão de obra. Além disso, a expectativa de vida da população tende a aumentar, Pochmann (2004) ilustra, em seu trabalho, um gráfico que representa essa elevação da perspectiva de vida. Se em 1910 vivia-se até os 32 anos, para 2030 estima-se quase 90 anos. Isso impacta a representação sobre infância, juventude, vida adulta e velhice. O intervalo etário da juventude tem se prolongado cada vez mais e, como consequência, a escolarização também. O problema é, como ficará a inserção laboral desse público?

Não sem motivo, torna-se absolutamente fundamental proceder a um conjunto de alterações no atual sistema educacional e de formação profissional. Justamente porque a fase de transição da economia tradicional para uma nova economia exige uma educação geral ampliada e formação continuada ao longo do ciclo de vida ativa das classes trabalhadoras condizente com o estágio de desenvolvimento econômico e o avanço da expectativa média de vida da população (POCHMANN, 2004, p. 391).

A alternativa proposta por Pochmann remete à configuração atual da lei da aprendizagem, uma capacitação contínua associada ao trabalho. Essa é uma leitura promissora da aprendizagem profissional. Não podemos, portanto, negar os bons resultados dessa modalidade de contratação, que serão melhor retratados na análise dos dados de campo.

No entanto, com esse breve resgate histórico percebemos que não é por acaso que a lei da aprendizagem prevê uma capacitação teórica e prática. Faz parte da cultura brasileira atribuir ao trabalho uma estratégia moralizante, destinada ao público mais vulnerável (daí seu caráter assistencialista), para atender às demandas do capital. Isso nos permite identificar as representações sociais que atravessam a prática da aprendizagem, o que é fundamental para fazê-la melhor. Como afirma Fonseca:

Dentro desse contexto, constitui prática social evidente nos dias de hoje a apresentação de propostas de integração/adaptação de jovens à sociedade, particularmente pelo trabalho. Programas institucionais de apoio à formação de trabalhadores nos mais diversos setores produtivos são comuns, originários tanto do setor público quanto do setor privado, sem falar dos já consagrados cursos do Sistema S (serviços nacionais da indústria, comércio, transporte e área rural). Convive-se cotidianamente com o discurso de “salvação pelo trabalho” e jovens sorrindo, felizes por terem aprendido uma profissão e se “reintegrado” à sociedade, são imagens comuns nos intervalos comerciais de televisão (FONSECA, 2003, p. 20).

Essa visão idealizada do trabalho, que sabidamente se encontra reproduzida por contingentes significativos da sociedade, não aparece tão explicitamente nas leis, programas e políticas públicas voltados para a Educação Profissional, mas certamente ressurgem quando as iniciativas e práticas são oriundas da sociedade civil em geral e, mais recentemente, das ONGs (FONSECA, 2003, p. 39).

2.4.A lei da aprendizagem

A lei da aprendizagem refere-se a dois marcos legais principais, a lei 10097/2000, o decreto 5598/2005, recentemente revogado pelo decreto 9579/2018. Além delas, existem outras legislações que contribuíram para a configuração atual da aprendizagem profissional e é sobre isso que falaremos a seguir.

A aprendizagem profissional (BRASIL, 2000; 2005; 2018) é um contrato especial de trabalho, com prazo determinado de no máximo 24 meses, exclusivo para adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, matriculados no ensino regular ou que tenham concluído o ensino médio.

Por aprendizagem profissional entende-se uma capacitação teórica e prática, cujo objetivo principal é a aprendizagem, antes da produtividade. Para garantir esse princípio, a aprendizagem se divide em 70% de capacitação prática, que geralmente ocorre no interior da empresa contratante com o cumprimento de atividades previstas em contrato, e 30% de teórica, ofertada por instituição formadora de aprendizagem regularmente cadastrada no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A formação teórica caracteriza-se como qualificação profissional de nível básico, a lei ainda prevê que ela seja progressiva em nível de complexidade (BRASIL, 2005; 2018). Isso significa que os temas previstos para as capacitações tratam, inicialmente de questões básicas relacionadas ao trabalho (como comunicação, identidade e trabalho, empregabilidade juvenil), adquirindo, gradativamente, maior especificidade (marketing e vendas, almoxarifado e logística, atividades do arquivista).

Às empresas de médio e grande porte, com, no mínimo, 7 funcionários, devem contratar aprendizes, sob pena de multa no caso do seu descumprimento. A cota obrigatória está entre 5% e 15% do quadro de funcionários, não considerando para contabilização os funcionários terceirizados, aprendizes já contratados, cargos temporários, de confiança ou de gerência. As unidades de fração são sempre arredondadas para cima, ou seja, para efeito de cálculo, caso uma cota esteja em 2,1, a empresa deverá contratar 3 aprendizes. Não são obrigadas a contratar aprendizes organizações sem fins lucrativos de educação profissional (BRASIL, 2005; 2018).

A contratação de aprendizes já era prevista na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT - lei 5452/1943), mas foi em 2005, a partir do decreto 5598 que ela foi regulamentada e entrou em vigor. O ECA (Lei 8069/1990), a lei 1097/2000, a resolução 74/2001 e o compromisso firmado em 2003 entre o governo brasileiro e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), contribuíram para essa implementação.

O ECA (BRASIL, 1990) colocou na pauta das políticas públicas a proteção à infância e à adolescência, inclusive com prioridade para elaboração de ações e alocação de verba pública. Ele retoma a idade mínima para o trabalho, 16 anos, com exceção de aprendizes, que podem ocorrer a partir dos 14 anos de idade. Estabelece ainda que as atividades de trabalho devem ser coerentes com a condição peculiar de desenvolvimento dos adolescentes, não podendo esse público se expor a trabalhos perigosos, insalubres ou que prejudiquem seu desenvolvimento moral. Estamos falando de trabalho educativo, atividade em que o desenvolvimento pessoal e social se sobrepõe ao aspecto produtivo. Enfim, o ECA é um instrumento de proteção e garantia de direitos para crianças e adolescentes, sendo um marco nas políticas públicas para esse público.

A resolução 74/2001 (BRASIL, 2001) foi deliberada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e dispõe sobre a fiscalização das entidades sem fins lucrativos com objetivo de assistência ao adolescente e à educação profissional. Essa resolução regulamenta o previsto nos artigos 90 e 91 do ECA, que trata sobre o registro dessas instituições no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Além disso, ela estabelece o CMDCA e o Conselho Tutelar como membros fiscalizadores, junto ao MTE, das instituições de aprendizagem.

Em 2003, o governo brasileiro firmou um compromisso com a OIT estabelecendo quatro prioridades para as políticas para a juventude: i) mais e melhor educação; ii) conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; iii) inserção ativa e digna no mundo do trabalho; e iv) o diálogo social. Essas prioridades corroboram para o alcance do que a OIT chama de Trabalho Decente, “aquele adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e capaz de garantir condições dignas de vida” (PICANÇO, 2015, p. 575).

A partir daí, foi instituído o Grupo de Trabalho Consultivo da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ), uma instância composta pelas Confederações empresariais e pelas Centrais Sindicais. Esse grupo construiu a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, um documento consensuado, finalizado em 2010, cujo objetivo é promover, efetivamente, o trabalho decente para a juventude brasileira.

O quadro abaixo apresenta os principais pontos da ANTDJ:

Quadro 1: Resumo da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (continua)

Trabalho Decente	Prioridades	Linhas de ação
"O Trabalho Decente (TD) pode ser compreendido como uma condição fundamental para a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Em inúmeras publicações, o Trabalho Decente é definido como o trabalho produtivo e	Mais e melhor educação	Ampliar o acesso e promover a melhoria da qualidade da educação, com a permanência e progressão dos adolescentes e jovens no ensino fundamental, médio e superior.
		Promover e qualificar a maior aproximação entre o mundo do trabalho e a educação
		Fortalecer o sistema público de educação profissional e tecnológica com qualidade
		Ampliar o acesso às tecnologias de informação e comunicação
		Garantir condições de ingresso e/ou permanência das jovens grávidas ou mães no sistema educacional
		Fortalecer as políticas dirigidas à garantia da observância efetiva da idade mínima de ingresso no mercado de trabalho conforme legislação brasileira vigente

adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna" (Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude/2011, p. 10).	Conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar	Compatibilização de jornadas de trabalho e permanência na escola (conclusão)
		Ampliar as oportunidades para jovens de ambos os sexos compatibilizarem trabalho, estudos e vida familiar
	Inserção ativa e digna no mundo do trabalho com igualdade de oportunidades e de tratamento	Programas de inserção juvenil no mercado formal de trabalho
		Melhoria das condições de trabalho dos/as jovens ocupados/as
		Garantir aos e às jovens rurais e comunidades tradicionais o acesso à terra e às políticas de desenvolvimento rural sustentável
		Programas de apoio à economia popular e solidária
		Programas de apoio ao associativismo e empreendedorismo
		Igualdade de oportunidades e combate à discriminação
		Ampliar a cobertura da rede de proteção social
	Diálogo Social – juventude, trabalho e educação	Ampliar o diálogo social sobre a condição juvenil no mundo do trabalho
		Qualificar a gestão e implantação da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude

Fonte: Elaborado pela autora

Clementino (2013) identifica cada uma dessas prioridades nos marcos legais da aprendizagem profissional:

A primeira das prioridades – mais e melhor educação – está plenamente atendida na própria lei que vincula a validade do contrato de aprendizagem à frequência escolar do aprendiz, bem como sua matrícula em programa técnico pedagógico desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnica profissional metódica. [...]

A segunda prioridade – conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar – também se define a partir da lei (Artigo 432 da CLT), que proíbe prorrogação de jornadas, sendo comum as de quatro horas diárias para adolescentes e seis horas para quem concluiu o ensino médio, em respeito ao tempo dos estudos regulares e de atividades esportivas e culturais. [...]

A inserção ativa e digna no mundo do trabalho, prioridade 3 da agenda, sem dúvida, aumenta as chances de uma trajetória mais segura na vida laboral futura, a partir das possibilidades que se descortinam para o jovem durante todo o processo. [...]

A última e quarta prioridade, o diálogo social, deve permear as relações de trabalho, para que este seja considerado decente do ponto de vista conceitual, conforme proposto pela OIT. Foi instituído no âmbito da aprendizagem profissional ao final de 2008, quando da criação do Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional (CLEMENTINO, 2013, p. 47).

A lei 10097/2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a lei da aprendizagem (LA), foi um importante passo legislativo para implementação da aprendizagem profissional. Ela altera os artigos 402, 403, 405, 428 a 433 da CLT. Elaboramos um quadro comparativo que apresenta

a letra original da CLT, as alterações da lei 10097/2000 e demais alterações posteriores (leis 11180/2005, 11788/2008, 13146/2015, 13420/2017). Sobre essas últimas não nos deteremos por se tratarem de regulamentos para outros públicos que não adolescentes e jovens, mas que minimamente atravessam a aprendizagem profissional.

Quadro 2: Alterações da CLT

(continua)

Artigo	CLT	Alterações da LA 10097/2000	Alterações posteriores
402	<p><u>Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos.</u> Parágrafo único - O trabalho do menor rege-se-á pelas disposições do presente Capítulo, exceto no serviço em oficinas em que trabalhem exclusivamente pessoas da família do menor e esteja este sob a direção do pai, mãe ou tutor, observado, entretanto, o disposto nos arts. 404, 405 e na Seção II. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)</p>	<p><u>Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos</u> (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000) Parágrafo único: mantido</p>	
403	<p>Ao menor de 12 (doze) anos é proibido o trabalho. Parágrafo único - O trabalho dos menores de 12 (doze) anos a 14 (quatorze) anos fica sujeito às seguintes condições, além das estabelecidas neste Capítulo: (Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) a) garantia de frequência à escola que assegure sua formação ao menos em nível primário; (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) b) serviços de natureza leve, que não sejam nocivos à sua saúde e ao seu desenvolvimento normal.</p>	<p>É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos. <u>Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola.</u> (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000) a) revogada; b) revogada.</p>	

(continuação)

405	<p>Ao menor não será permitido o trabalho:</p> <p>I - nos locais e serviços perigosos ou insalubres, constantes de quadro para esse fim aprovado pelo Diretor Geral do Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho;</p> <p>II - em locais ou serviços prejudiciais à sua moralidade.</p> <p>§ 1º Excetuam-se da proibição do item I os menores aprendizes maiores de 16 (dezesesseis) anos, estagiários de cursos de aprendizagem, na forma da lei, desde que os locais de trabalho tenham sido previamente vistoriados e aprovados pela autoridade competente em matéria de Segurança e Higiene do Trabalho, com homologação pelo Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, devendo os menores ser submetidos a exame médico semestralmente.</p>	§ 1º Revogado	
428	<p>As Instituições de Previdência Social, diretamente, ou com a colaboração dos empregadores, considerando condições e recursos locais, promoverá a criação de colônias climáticas, situadas à beira-mar e na montanha, financiando a permanência dos menores trabalhadores em grupos conforme a idade e condições individuais, durante o período de férias ou quando se torne necessário, oferecendo todas as garantias para o aperfeiçoamento de sua saúde. Da mesma forma será incentivada, nas horas de lazer, a frequência regular aos campos de recreio, estabelecimentos congêneres e obras</p>	<p>Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a <u>assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos</u>, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, <u>compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico</u>, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	<p>Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a <u>assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos</u> inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, <u>compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico</u>, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005)</p>

(continuação)

<p>sociais idôneas, <u>onde possa o menor desenvolver os hábitos de vida coletiva em ambiente saudável para o corpo e para o espírito.</u></p>		
	<p>§ 1o A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, <u>caso não haja concluído o ensino fundamental</u>, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	<p>§ 1o A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, <u>caso não haja concluído o ensino médio</u>, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)</p>
	<p>§ 2o <u>Ao menor aprendiz</u>, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	<p>§ 2o <u>Ao aprendiz</u>, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora. (Redação dada pela Lei nº 13.420, de 2017)</p>
	<p>§ 3o O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	<p>§ 3o O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, <u>exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência</u>. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)</p>
	<p>§ 4o A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	

(continuação)

			<p>§ 5o A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência. (Incluído pela Lei nº 11.180, de 2005) §</p> <p>6o Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização. (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)</p> <p>§ 7o Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1o deste artigo, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 11.788, de 2008)</p> <p>§ 8o Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

429	<p><u>Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza, inclusive de transportes, comunicações e pesca, são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).</u></p> <p>a) um número de aprendizes equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;</p> <p>b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a 3% (três por cento) do total de empregadores de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.</p>	<p><u>Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000)</u></p> <p>a) revogada;</p> <p>b) revogada.</p>	
		<p>§ 1o-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	
		<p>§ 1o As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	

430	<p><u>Terão preferência, em igualdade de condições, para admissão aos lugares de aprendizes de um estabelecimento industrial, em primeiro lugar, os filhos, inclusive os órfãos, e, em segundo lugar, os irmãos dos seus empregados.</u></p>	<p><u>Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, a saber:</u> (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000) I – Escolas Técnicas de Educação; (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000) II – entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	<p>III - entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Lei nº 13.420, de 2017)</p>
		<p>§ 1o As entidades mencionadas neste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000) § 2o Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	

(continuação)

		<p>§ 3o O Ministério do Trabalho e Emprego fixará normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso II deste artigo. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 2000)</p>	<p>§ 3o O Ministério do Trabalho fixará normas para avaliação da competência das entidades mencionadas nos incisos II e III deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.420, de 2017)</p> <p>§ 4o As entidades mencionadas nos incisos II e III deste artigo deverão cadastrar seus cursos, turmas e aprendizes matriculados no Ministério do Trabalho. (Incluído pela Lei nº 13.420, de 2017)</p> <p>§ 5o As entidades mencionadas neste artigo poderão firmar parcerias entre si para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem, conforme regulamento. (Incluído pela Lei nº 13.420, de 2017)</p>
431	<p>Os candidatos à admissão como aprendizes, além de terem a idade mínima de quatorze anos, deverão satisfazer às seguintes condições:</p> <p><u>a) ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional;</u></p> <p><u>b) ter aptidão física e mental, verificada por processo de seleção profissional, para a atividade que pretenda exercer;</u></p> <p><u>c) não sofrer de moléstia contagiosa e ser vacinado contra a varíola.</u> Parágrafo único. Aos candidatos rejeitados pela seleção profissional deverá ser dada, tanto quanto possível, orientação profissional para ingresso em atividade mais adequada às qualidades e aptidões que tiverem demonstrado.</p>	<p>A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas nos incisos II e III do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000)</p> <p><u>a) revogado</u></p> <p><u>b) revogado</u></p> <p><u>c) revogado</u></p> <p>Parágrafo único: mantido</p>	<p>A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas nos incisos II e III do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços. (Redação dada pela Lei nº 13.420, de 2017)</p> <p>Parágrafo único: mantido</p>

(continuação)

432	<p>Art. 432 - Os aprendizes são obrigados à frequência do curso de aprendizagem em que estejam matriculados.</p> <p>§ 1º - O aprendiz que faltar aos trabalhos escolares do curso de aprendizagem em que estiver matriculado, sem justificção aceitável, perderá o salário dos dias em que se der a falta.</p> <p>§ 2º - <u>A falta reiterada no cumprimento do dever de que trata este artigo, ou a falta de razoável aproveitamento, será considerada justa causa para dispensa do aprendiz.</u></p>	<p><u>A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada.</u> (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)</p> <p>§ 1º O limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)</p> <p>§ 2º <u>revogado</u></p>	
433	<p>Os empregadores serão obrigados:</p>	<p>O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou <u>quando o aprendiz completar dezoito anos</u>, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses: (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)</p>	<p>O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou <u>quando o aprendiz completar 24 (vinte e quatro) anos</u>, ressalvada a hipótese prevista no § 5o do art. 428 desta Consolidação, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses: (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005)</p>
	<p>a) a enviar anualmente, às repartições competentes do Ministério do Trabalho, Industria e Comercio, de 1º de novembro a 31 de dezembro, uma relação, em 2 (duas) vias, de todos os empregados menores, de acordo com o modelo que vier a ser expedido pelo mesmo Ministério;</p> <p>b) a afixar em lugar visível, e com caracteres facilmente legíveis, o quadro do horário e as disposições deste Capítulo.</p> <p>Parágrafo único - A relação a que se refere a alínea "a" levará, na 1ª via, o selo federal de um cruzeiro.</p>	<p>a) revogado b) revogado Parágrafo único. Revogado. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)</p>	

(conclusão)

		I – desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)	I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, <u>salvo para o aprendiz com deficiência</u> quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)
		II – falta disciplinar grave; (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000) III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000) IV – a pedido do aprendiz. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000) § 2º Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 desta Consolidação às hipóteses de extinção do contrato mencionadas neste artigo. (Incluído pela Lei nº 10.097, de 19.12.2000)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos alguns trechos nesse quadro comparativo que apresentam as principais mudanças legais no decorrer do tempo, além disso, têm relação com a discussão feita até o momento: o primeiro ponto é a permanência do termo “menor” aprendiz, que já se observava na CLT em 1943, permaneceu na lei da aprendizagem de 2000 e somente em 2017 (74 anos depois) esse termo foi substituído, de “menor aprendiz” para “aprendiz”.

A pesquisa de campo apontou para o impacto simbólico que o uso desse termo tem para os aprendizes, eles são constantemente chamados de “menor” pelos colegas de trabalho. Determinamos a essa questão na análise dos dados, mas já sinalizamos que o termo “menor” não perdurou somente na legislação, na prática os aprendizes são chamados e tratados assim.

A análise de dados do grupo focal apresentará duas leituras possíveis: o trabalho do aprendiz como de “menor” valor dentro da empresa, sendo atribuído a eles as tarefas de menor prestígio, ou mesmo as irrelevantes; e, também, a ausência de reconhecimento do trabalho desses adolescentes e jovens, que, por não terem grandes atribuições nas empresas, restam os “menores” trabalhos, não sendo reconhecidos nem pelo nome, nem pela atividade realizada.

Outro ponto interessante é o caráter moralizante do trabalho que foi historicamente construído e permanece até hoje. Ao falar sobre a capacitação teórica, observamos as seguintes letras de lei na CLT (BRASIL, 1943), no final do art.428: “onde possa o menor desenvolver os hábitos de vida coletiva em ambiente saudável para o corpo e para o espírito”. Na LA e no decreto 11180/05: “formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico”.

A oferta da aprendizagem profissional também sofreu alteração no texto legal de 1943 para 2000: “terão preferência, em igualdade de condições, para admissão aos lugares de aprendizes de um estabelecimento industrial, em primeiro lugar, os filhos, inclusive os órfãos, e, em segundo lugar, os irmãos dos seus empregados” (CLT, art. 430) para “na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica” (LA). Ou seja, se antes existiam poucas vagas para capacitação teórica, haja vista que esse serviço era exclusivo do Sistema S, a LA ampliou a oferta incluindo novas instituições como qualificadoras de aprendizes.

Apesar da ampliação da oferta da aprendizagem profissional, na prática não podemos afirmar que o caráter assistencialista desse trabalho foi totalmente superado. Ainda encontramos segmentação social na aprendizagem, os aprendizes pesquisados afirmam que trabalham por questões financeiras e que se tivessem oportunidade de só estudar, fariam-no. Eles reconhecem

que o público da aprendizagem é de classe média ou baixa. Retomaremos essa questão na análise de dados.

As mudanças da lei também refletem uma ampliação das empresas obrigadas a contratar aprendizes, antes somente as indústrias, nos anos 2000 todas as de médio e grande porte de qualquer seguimento. Também se estabeleceu com a LA a carga horária diária máxima de 6 horas de trabalho. E em 2005, ampliou-se a idade para ser aprendiz, de 18 anos para 24 anos incompletos, em 2015, incluiu a exceção desse critério de idade para os aprendizes com deficiência.

Se foi a lei 10097/2000 que atualizou artigos importantes da CLT, foi o decreto 5598/2005 que regulamentou a contratação de aprendizes. Recentemente, esse decreto foi revogado pelo decreto 9579/2018 (BRASIL, 2000; 2005; 2018). A letra de lei se manteve, acrescentando, apenas, mais uma atividade ao Ministério do Trabalho: manter a compatibilidade do conteúdo e duração das capacitações teóricas, com a capacitação prática (Decreto 9579/2018, p. 14).

Mas foi o decreto 5598/2005 que “operacionalizou” a aprendizagem profissional, estabelecendo formatos e critérios (inclusive financeiros), para contratação de aprendizes. Ele fala sobre a formação técnico-profissional, contratação de aprendizes, direitos trabalhistas do aprendiz e condições para extinção de contrato.

A formação técnica-profissional metódica e progressiva deve se adequar a rotina escolar do aprendiz, não prejudicando seu acesso e frequência na educação regular. Ao final, o aprendiz com bom aproveitamento receberá um certificado de qualificação profissional. O artigo 7º do decreto 5598/2005 (artigo 49º do decreto 9579/2018), apresenta como princípio “capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho”, destacamos esse trecho, pois reafirma o movimento histórico já citado, em que a educação está a favor do mercado (BRASIL, 2005).

Kuenzer (2005) fala sobre “exclusão includente” e “inclusão excludente”, conceitos correspondentes com a crítica abordada acima. “Exclusão includente” refere-se às reestruturações no mercado de trabalho, que a cada dia *exclui* trabalhadores de atividades formais, para *incluir-los* na informalidade.

Essa mudança impacta na formação profissional, característica da “inclusão excludente”. Observamos instituições profissionalizantes com propostas formativas a serviço das demandas do mercado, de maneira que as pessoas são *incluídas* em uma formação para a flexibilidade, agilidade e eficiência, porém, encontram um mercado *excludente*.

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades [...] (KUENZER, 2005, p. 93).

Identificamos aqui um paradoxo na aprendizagem profissional: se por um lado ela deve ser “compatível com o seu [aprendiz] desenvolvimento físico, moral e psicológico” (10097/2000), também tem que se adequar as exigências do mercado. Esse equilíbrio não é fácil de se encontrar, e quando não ocorre, o resultado normalmente é o desligamento do aprendiz por desempenho insuficiente (BRASIL, 2000). Posteriormente, retomaremos esse ponto ao analisarmos os dados dos grupos focais.

Sobre a contratação de aprendizes, o decreto 5598 (BRASIL, 2005; 2018) retoma as instituições que tem obrigação de contratação, bem como o estabelecimento da cota de aprendizagem. Traz como novidade a forma como a contratação deve ser feita, quais as suas modalidades e prioriza o público entre 14 e 18 anos de idade.

As modalidades são Capacitador e Empregador: na primeira situação, a empresa pagará a instituição formadora (IF) para ministrar o curso de aprendizagem correspondente à 30% da carga horário total do contrato. Como empregador, a instituição formadora lecionará a capacitação teórica e gerenciará todo procedimento administrativo do aprendiz, inclusive será a IF que contratará o jovem. Nessa modalidade a empresa se responsabiliza por alocar o jovem e gerenciar suas atividades práticas, correspondentes aos demais 70% da carga horária contratual. Obviamente, essa segunda modalidade de contrato é mais onerosa para a empresa porque todo respaldo trabalhista será realizado pela IF (BRASIL, 2005; 2018).

No que se refere aos direitos trabalhistas, esse decreto, 5598/2005 (revogado pelo decreto 9579/2018), estabelece salário mínimo/hora, Fundo de Garantia de Tempo de Serviço (FGTS) correspondente a 2% do salário mensal, jornada de trabalho máxima de 6 horas por dia, desde que não conflitem com o horário escolar, vale transporte e férias, preferencialmente em períodos escolares (BRASIL, 2005; 2018).

Para extinção do contrato, somente as seguintes justificativas terão amparo legal: a pedido do aprendiz, por falta disciplinar grave, ausência escolar que configure perda do ano letivo, ou desempenho insuficiente. Nesse último caso, somente as instituições de aprendizagem que poderão emitir o laudo favorável ao desligamento, ou seja, são elas que referendam sobre o desempenho do aprendiz (BRASIL, 2005; 2018).

Em 2007, a portaria 615 criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAAP), em que as IFs devem submeter sua proposta pedagógica para validação. Fica sob a

responsabilidade da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do MTE a operacionalização desse cadastro. Somente a partir da validação do programa de aprendizagem é que as IFs poderão realizar as capacitações. As turmas que existiam antes dessa portaria concluíram a formação sem as adequações. Nela também há regulamentações para capacitação a distância, que precisam da validação do MTE e pressupões demanda local de aprendizagem insuficiente para formação de turma (BRASIL, 2007). O cadastro de um curso tem validade de 2 anos, renováveis, e deve contemplar temas como:

- a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) raciocínio lógico-matemático, interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) diversidade cultural brasileira relacionada ao mundo do trabalho;
- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho;
- f) direitos humanos com enfoques sobre respeito de discriminação por orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) educação para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; (Redação dada pelo(a) Portaria 1003/2008/MTE)
- j) prevenção ao uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero; (Redação dada pelo(a) Portaria 1003/2008/MTE)
- l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e (Redação dada pelo(a) Portaria 1003/2008/MTE)
- m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (Portaria 615/2007, p.4).

A portaria 983/2008 cria o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, integrador por membros do MTE, Ministério da Educação, Secretaria Nacional da Juventude, Ministério Público do Trabalho, Centrais Sindicais, Confederações, Conselhos, Instituições Formadoras, Sistema S e Sociedade Civil (BRASIL, 2008). Seus objetivos são:

- I - promover o contínuo debate entre instituições formadoras, órgãos de fiscalização e representação de empregadores e trabalhadores;
- II - desenvolver, apoiar e propor ações de mobilização pelo cumprimento de contratação de aprendizes, conforme disposto na CLT;
- III - monitorar e avaliar o alcance das metas de contratação e efetividade na oferta de programas de aprendizagem profissional (Portaria 983/2008, p. 2)

Em 2009, a Secretaria de Política Pública e Emprego, do MTE, criou, com a portaria 1535, o Comitê Permanente de Aprendizagem, que apoia a SPPE no cadastro nacional da aprendizagem, além de deliberar sobre impasses não regulamentados em lei, validar cursos de

aprendizagem à distância, sugerir e validar instrumentos de monitoramento das capacitações teóricas e avaliar os pedidos de reconsideração das entidades que tiveram seus cursos invalidados (BRASIL, 2009).

Também em 2009 a instrução normativa 75 retomou pontos principais do decreto 5598/2005. Ela foi alterada pela instrução normativa 97/2012, como novidade tivemos a descrição de como ocorrem as auditorias do MTE, tanto nas empresas quanto nas IFs, com seus procedimentos, prazos e penalidades. Recentemente, a instrução normativa 97 também sofrera alterações. Está em vigor a IN 146/2018, que passa a exigir o calendário de capacitação teórica e prática do aprendiz no ato da contratação, contemplando toda a carga horária prevista em lei (BRASIL, 2009; 2012; 2018).

A portaria 1715/2009 cria a matriz de informações de aprendizagem profissional, em que as IFs devem informar mensalmente os casos de inclusão de novos cursos de aprendizagem. E finalizando esse ano, o decreto 2185/2009 ampliou a oferta da capacitação teórica para o Sistema Federal de Ensino, que compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. Sendo assim, além do Sistema S e das ONGs, também podem capacitar aprendizes as instituições de ensino oficiais citadas. Na prática, a maioria hegemônica das capacitações ocorrem pelo Sistema S e ONGs (BRASIL, 2009).

Atualmente a portaria 723/2012 é a que regulamenta o CNAP, ela altera a 615/2007. As principais mudanças devem-se à informatização do processo, com a página www.juventudeweb.mte.gov.br (BRASIL, 2012). Além disso, o conteúdo de formação humana também foi alterado, acrescentando noções do ECA: “e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” (Portaria 723/2012, p. 6).

Em resumo, temos a seguinte evolução histórica na lei da aprendizagem:

Quadro 3: Resumo do percurso legislativo da aprendizagem profissional

(continua)

Legislações	Contribuições
CLT 5452/1943	Fala sobre o "Trabalho do menor" nos artigos 402, 403, 405, 428 a 433
ECA 8069/1990	Estabelece política de proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes
Lei nº 10.097/2000	Altera artigos 402, 403, 405, 428 a 433 da CLT

	(conclusão)
Resolução 74/01	Dispõe sobre a fiscalização das entidades sem fins lucrativos com objetivo de assistência ao adolescente e à educação profissional
Decreto nº 5598/2005	Regulamenta a contratação de aprendizes
Lei 11180/2005	Altera artigo da CLT
Portaria MTE nº 615/2007	Cria o Cadastro Nacional da Aprendizagem (CNAAP)
Portaria MTE nº 983/2008	Institui o Fórum Nacional de Aprendizagem
Lei 11788/2008	Altera artigo da CLT
Portaria MTE nº 1.535/2009	Cria Comitê Permanente de Aprendizagem
Instrução normativa 75/2009	Retoma pontos principais do decreto 5598/2005 e fala sobre as auditorias do M.T.E.
Portaria MTE 2185/2009	Inclui o Sistema Federal de Ensino como instituições que podem ofertar aprendizagem profissional
Portaria 1715/2009	Cria a matriz de informações de aprendizagem profissional, em que as IFs devem informar mensalmente os casos de inclusão de novos cursos de aprendizagem
Portaria MTE nº 723/2012	Atualiza procedimentos do Cadastro Nacional de Aprendizagem, alterando a portaria 615/2007
Instrução normativa 97/2012	Retoma pontos principais da instrução normativa 75/2009 e fala sobre as auditorias do M.T.E.
Lei 13146/2015	Altera artigo da CLT
Lei 13420/2017	Altera artigo da CLT
Instrução normativa 146/2018	Altera a IN 97/2012, acrescentando o calendário de capacitação teórica e prática no ato da contratação.
Decreto 9579/2018	Revoga decreto 5598/2005

Fonte: Elaborado pela autora.

3.DESAFIOS DA RELAÇÃO JUVENTUDE E TRABALHO

3.1. Conceituando Juventude

Não foi só a educação e o trabalho que se reconfiguraram com o tempo, a ideia que temos sobre juventude também se deve à uma construção histórica. Antes de discutirmos sobre o sentido que o trabalho tem para os aprendizes, faz-se necessária uma explanação sobre o conceito de juventude e suas peculiaridades no contexto sócio histórico brasileiro. O resgate histórico sobre educação e trabalho, apresentado no capítulo anterior, nos ajuda a compreender a concepção atual sobre juventude.

O primeiro passo é assumir a complexidade dessa definição¹, não é uma tarefa fácil, segundo Abramo e León (2005) trata-se de uma definição complexa, que pode ser desenvolvida

por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração...Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente[...] (ABRAMO; LEÓN, 2005, p.6).

Narciso (2016) alerta que, devido a essa complexidade conceitual, “é imperativo incorporar o sentido da diversidade e das diversas possibilidades do ser jovem, atribuídas a questões históricas, sociais e culturais (NARCISO, 2016, p. 189).

Um ponto em comum nas definições de juventude são as perspectivas naturalistas, as quais compreendem esse fenômeno como parte do desenvolvimento humano, que marca a passagem da vida infantil para a adulta e, por isso, é permeada por conflitos. Porém, conforme Aguiar, Bock e Ozella (2015), todo fenômeno humano deve ser compreendido à luz da relação dialética e histórica. Eles reconhecem que existem características comuns entre os jovens, mas que isso marca sua coletividade social, o que amplia a visão naturalista. Suas características “têm sua explicação nas relações sociais e na cultura e não no próprio desenvolvimento do sujeito” (OZELLA, 2015, p. 206). Para esses autores, a juventude foi criada historicamente nas relações sociais.

Raitz e Petters (2008) acrescentam as relações econômicas às sociais. A sociedade medieval, cujo regime social e econômico era o feudal, identificava somente as fases infantil e

¹ Mesmo sendo uma conceituação complexa, essa pesquisa compreende adolescentes as pessoas entre 14 e 18 anos incompletos, e jovens entre 18 e 24 anos incompletos. Nossa escolha corresponde ao recorte etário da Lei da Aprendizagem.

adulta, isso porque o trabalho era um ofício familiar, e a educação se restringia à sua manutenção. Os adultos eram os que trabalhavam com a terra, aos mais novos, as crianças, restava aprender a fazê-lo, se inserindo assim na vida adulta.

Na sociedade moderna, ascende uma nova classe econômica e social, a burguesia. Se antes era inimaginável o acúmulo de riquezas por outro meio, senão pelo trabalho, a burguesia inaugura uma nova ordem econômica. Estamos nos primórdios do capitalismo. As pessoas passaram a sair de casa para trabalhar, para fazer suas trocas de mercadorias. A produção passou a ser intencionalmente excedente para que essas trocas fossem possíveis, e, com isso, a tecnologia chegou até o campo. O trabalho estava mais complexo, não só pelos recursos tecnológicos que os trabalhadores lançavam mão, mas também porque as relações sociais se ampliaram. Estudar era preciso, nessa época então surgem as escolas, mas também os alunos e a adolescência, entendida como o momento oportuno de dedicação à escolarização para o trabalho.

Até o século XVIII, mais especificamente na sociedade medieval, havia uma separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, porém, essa separação social ocorria sem maiores divisões de fases, sem a preocupação do indivíduo como adolescente. É somente a partir do século XVIII, em meio à expansão da economia mercantil e a mudanças importantes ocorridas na sociedade, como a afirmação da classe burguesa (comércio, mão-de-obra), e o surgimento da área educacional, no início do século XIX, que caracterizam o dualismo e a seletividade (VARELA; URIA *apud* RAITZ; PETERS, 2008, p. 409).

Aguiar, Bock e Ozella (2015), citando Adélia Clímaco, resgatam que a reestruturação produtiva da sociedade moderna tornou as atividades mais sofisticadas. Os avanços tecnológicos exigiram profissionais com maiores conhecimentos técnicos, por conseguinte, mais tempo de escolaridade.

Além disso, o desemprego dificultou a inserção profissional dos trabalhadores. Esse cenário de postergação do início laboral, somado à necessidade de mais qualificação profissional, inaugurou um novo grupo social: a juventude.

A juventude refere-se a esse “período de latência social, constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico” (CLÍMACO *apud* AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2015, p. 210).

As instituições religiosas tinham grande representatividade nas escolas, que na sua maioria eram católicas. Com um caráter moralista e assistencialista, essas escolas religiosas assistiam principalmente jovens marginalizados, utilizando a inclusão laboral como saída

possível aos “desvalores” sociais em que estavam inseridos. Com a fragilização da hegemonia religiosa na política, outros representantes assumem o Estado, dentre eles os militares, restando para a Igreja as atividades educativas.

Ao assumir o comando político, o Estado se responsabiliza pelo bem-estar dos seus. O século XX foi marcado por ações específicas para o público adolescente e juvenil, e “a cristalização social das idades supõe uma progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho” (PERALVA, 1997, p. 17). É nesse momento que se inicia o avanço nas políticas públicas de proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes. A escolarização protagonizada pelo Estado, retarda a inserção na vida adulta.

Percebe-se, nessa breve trajetória histórica, que o conceito de juventude não possui uma definição única, nem estática, pois em cada período, em cada momento histórico, cada geração traz marcas próprias dentro do contexto social, portanto os sujeitos são influenciados pela sociedade em que vivem e, por isso, comportam-se, pensam e agem de maneira diferenciada. É dessa forma que se pode observar como os conceitos de “adolescência e juventude” vêm se transformando ao longo do processo de constituição de nossa civilização (RAITZ; PETTERS, 2009, p. 409).

Mesmo embasado nessa perspectiva crítica sobre adolescência e juventude, nosso objeto de estudo está pautado na concretude da lei da aprendizagem. Por isso não podemos negligenciar sua concepção etária: adolescentes estão entre 14 e 18 anos incompletos e jovens entre 18 e 24 anos incompletos. Inevitavelmente nos deparamos com essa franja etária ao trabalharmos com aprendizes. Mas para lidar com esse público, no contato direto exigido pela pesquisa, partimos dessa leitura crítica que os considera em sua heterogeneidade, nos seus múltiplos atravessamentos sociais, culturais, econômicos e políticos. Analisar o sentido que um aprendiz pobre de 18 anos atribui ao trabalho é diferente do sentido atribuído por um aprendiz de classe média na mesma idade. Conforme Fernandes (2008):

Assim, não se pode considerar dentro de um mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm praticamente nada em comum: por um lado, alguns jovens são considerados adultos por algumas situações e crianças em outras, jogando dos dois lados. Essa é a razão de alguns jovens de classe mais rica tenderem a prolongar a adolescência, aproveitando ao máximo o espaço de possibilidade que lhe é oferecido. No outro extremo, os jovens trabalhadores de classes mais pobres têm um conjunto de opções e possibilidades bem mais restrito e, muitas vezes, nem mesmo conhecem a adolescência. Entre essas duas posições sociais extremas, encontramos muitas figuras intermediárias (FERNANDES, 2008, p. 36).

3.2. Juventude e trabalho

No Brasil, as mudanças econômicas dos anos 90 foram as que mais impactaram a juventude. Fernandes (2008) descreve três situações de maior relevância: 1) mudança na pirâmide demográfica; 2) maior participação das mulheres no mercado de trabalho; 3) precarização do trabalho.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que, nessa época, o Brasil vinha de um progressivo desenvolvimento econômico e social, que influenciou na mudança da pirâmide demográfica do país. As pessoas envelheciam com mais saúde, o aumento da expectativa de vida, somado a redução do índice de natalidade, ampliou o quantitativo de idosos.

Mundialmente o movimento feminista ganhava força, as mulheres lutavam por participações sociais dignas, inclusive no mercado de trabalho. “A mulher adulta consegue consolidar, ainda que precariamente, sua participação na atividade econômica” (FERNANDES, 2008, p. 57).

O Brasil oscilava em seu progresso econômico devido ao processo inflacionário. O Plano Real, em 1994, marca positivamente a economia. Porém, se por um lado temos uma moeda competitiva, por outro a reestruturação produtiva inaugurava, desde meados do século XX, a “flexibilização trabalhista” para as empresas, que impactavam os trabalhadores com a “precarização do trabalho”.

Diante desse cenário social, político e econômico, muitos adultos começaram a trabalhar na informalidade, realizando atividades que anteriormente eram a porta de entrada dos jovens no mercado de trabalho.

Os maiores efeitos das transformações dos anos 90 para a população jovem foram, portanto, uma maior exclusão da atividade econômica, o que se denota pela redução da taxa de participação, redução da proporção de jovens em ocupações que antes eram tradicionalmente atribuídas a eles, como portas de entrada no mercado de trabalho, e aumento da taxa de desemprego (FERNANDES, 2008, p. 58).

Complementando com Branco (2005):

Para além da existência e disponibilidade de oportunidade de ocupação que melhor se adequariam à oferta de mão de obra juvenil, os trabalhadores adultos desempregados com frequência acabam preenchendo as vagas disponíveis antes mesmos de elas serem acessadas pelos jovens, tais as ‘vantagens comparativas’ que sua peculiar situação oferece aos empregadores, estimulando-os a contratá-los (BRANCO, 2005, p. 133).

Essa reestruturação do mercado a partir dos anos 90, nas palavras de Pochmann (2000), correspondem à elevação da taxa de desemprego, geração insuficiente de novos postos de trabalho, acompanhado da precarização dos postos existentes e o desassalariamento. Essas mudanças impactaram negativamente toda a classe trabalhadora, mas os jovens sofreram com um agravante, a perda dos postos de trabalho que anteriormente eram suas portas de entrada. “Isso fez com que, de um lado, as antigas portas de ingresso dos jovens no primeiro emprego terminam sendo fechadas e, de outro lado, as vagas existentes sejam ocupadas preferencialmente pelos adultos com maior escolaridade e qualificação” (POCHMANN, 2000, p. 63).

O desemprego juvenil foi categorizado por Pochmann (2000) como: 1) desemprego de inserção; 2) desemprego recorrente; 3) desemprego de reestruturação; e 4) desemprego de exclusão. O *desemprego de inserção* é o primeiro contato do jovem quando inicia sua busca pelo primeiro emprego. Como a inserção laboral juvenil é cada vez mais inconstante, é comum que os jovens trabalhem, por curto período, em atividade autônomas e/ou independentes (os populares “bicos”), entre um e outro encontra-se o *desemprego recorrente*. Já o *desemprego de reestruturação* atinge toda classe trabalhadora, se refere as mudanças no cenário econômico que culminaram na desestruturação de mercado. Por fim, o *desemprego de exclusão* é consequência da oferta excedente de mão de obra, que aumenta a dificuldade de inserção dos segmentos sociais mais frágeis, como os jovens e as pessoas com baixa escolaridade.

Picanço (2015) retrata que a inserção do jovem no mercado de trabalho, no Brasil, ocorreu de forma oposta à de outros países. Aqui observa-se uma concomitância entre trabalho e escola, os jovens são ao mesmo tempo trabalhadores e estudantes. Nos países desenvolvidos, a política pública priorizou a conclusão escolar para a inserção laboral. Quando analisamos a lei da aprendizagem, percebemos que é uma política que prevê um duplo investimento do jovem, que paralelamente tem que se dedicar ao trabalho e aos estudos.

No Brasil, esses modelos de juventude como um período de transição para a vida adulta, no qual a inserção ocupacional é feita após a escolarização ou com inserções precárias até seu amadurecimento e aquisição de experiência no mercado de trabalho, competem com modelos de inserção precária continuada e modelos de compatibilização trabalho e estudo. Nos países com elevada desigualdade como o nosso, os jovens são peças fundamentais na engrenagem da reprodução familiar, principalmente nas famílias mais pobres ou quando chegam seus próprios filhos (PICANÇO, 2015, p. 574).

Complementando,

Cardoso (2008) demonstra que o destino provável dos egressos do sistema escolar passou a ser o desemprego: afinal, sair da escola não represente conseguir um emprego. Essa situação se mantém mesmo diante de um quadro de expansão escolar, pois essa expansão acabou por reduzir o valor das credências educacionais e postergou as perspectivas de carreira para fases mais avançadas da vida. Tudo isso se aprofundou, de acordo com Cardoso (2008), nos anos 1990 diante da reestruturação econômica do país e, nesse sentido, os jovens passam a encontrar um mercado de trabalho onde os contratos se expandiam em sua forma temporária, com aumento da informalidade e com crescentes obstáculos para conseguir o primeiro emprego (CARDOSO *apud* NARCISO, 2016, p. 197).

Outra característica interessante refere-se a elevação escolar dos jovens, contrapondo à sua inserção laboral. Os jovens estão cada dia mais escolarizados, mas o mercado não acompanhou, na mesma proporção, a abertura de novos postos de trabalho. O resultado são jovens com anos de estudo sofrendo com o desemprego, uma escolarização que, infelizmente, não significa ascensão social, mas “uma defesa, aliás profundamente precária contra a elevação do desemprego e a queda do nível de renda” (POCHMANN, 2004, p. 385).

Narciso (2017) explica que “quando a oferta de trabalhadores qualificados é superior à demanda de emprego profissionais e técnicos, o subemprego aumenta porque o número de pessoas que trabalham em postos onde não podem aplicar plenamente seus conhecimentos aumenta” (NARCISO, 2017, p. 70).

Nesse sentido, além de uma desvalorização financeira da mão de obra qualificada, esses profissionais também lidam com subempregos, haja vista que não existe uma relação linear entre escolarização e inserção profissional (SPOSITO *apud* NARCISO, 2017). Porém, diante de um mercado seletivo, o investimento escolar torna-se uma medida paliativa necessária.

A desigualdade social também é característica da inserção laboral juvenil no Brasil. Em sua maioria, são os jovens com maior vulnerabilidade que enfrentam essa dupla jornada (trabalho e escola). “Aos jovens de famílias de baixa renda foi delegado um lugar específico: o de trabalhador” (PICANÇO, 2015, p. 571). Em contrapartida, os jovens com condições socioeconômicas mais favoráveis seguem a trajetória profissional vista nos países desenvolvidos, investem nos estudos e depois se inserem no mercado, normalmente em trabalhos mais decentes.

Mas uma questão é comum às diversas classes socioeconômicas: a juventude precede à vida adulta. Fernandes (2008) recorta cinco elementos comuns aos jovens: 1) Condição adulta como meta; 2) Emancipação e autonomia como trajetória; 3) Construção identitária própria como questão central; 4) Relação entre gerações como marco e; 5) Relação entre jovens para moldar a identidade.

Esses elementos estão interligados, não devemos entendê-los como fases do desenvolvimento, mas como atravessamentos sociais, históricos e culturais, localizados num tempo (contemporaneidade) e num lugar (Brasil), que os tornam comuns. Tendo por meta a vida adulta, a emancipação e autonomia, principalmente familiar, se inicia pela inserção laboral. Além disso, na contemporaneidade, a participação social se dá não só pelo trabalho, mas também pelo consumo. Portanto, o trabalho para o jovem pode representar uma construção identitária pelo consumo e pela emancipação familiar.

A juventude brasileira pode ser definida fundamentalmente como trabalhadora e isso se dá por diferentes razões. Em decorrência da pobreza de boa parte dos domicílios, o jovem tem que ajudar nas “estratégias de sobrevivência”, daí a participação não desprezível (63,9% no país como um todo e 63% nas principais metrópoles). Além disso, elementos como o desejo de autonomia, o significado do consumo como forma de pertencimento do jovem em seu grupo social, o valor cultural simbólico do trabalho, associado a escola pouco atraente, de baixa qualidade e distante da realidade dos jovens, principalmente dos mais pobres, estimulam a disposição para a entrada no mundo do trabalho (FERNANDES, 2008, p. 111).

Para Narciso (2016), apesar das mudanças no mundo produtivo, o trabalho não perdeu sua centralidade no ideal juvenil, “que o vê não somente como provedor de oportunidade de sobrevivência, mas como espaço de sociabilidade e construção identitária” (NARCISO, 2016, p. 193).

Mas, apesar desse consenso, Fernandes (2008) sinaliza uma postergação da fase juvenil. Chiesi e Martinelli (1997) listam cinco acontecimentos que demarcam a inserção na vida adulta: 1) conclusão dos estudos; 2) novo endereço residencial; 3) união de casal; 4) trabalho e 5) paternidade-maternidade. Para eles, o que justifica esse prolongamento da fase juvenil é a precariedade de inserção dos jovens no mercado. Abramo (2005) fala de uma “descronologização do percurso das idades” (ABRAMO, 2005, p. 44), diante dessa dificuldade em se incluir plenamente na vida adulta, “cada vez mais, jovens vivenciam certos elementos de ‘transição para a vida adulta’ sem realizar a independência de família de origem.” (ABRAMO, 2005, p. 47).

Guimarães (2005) citando Offe, nomeia essa inserção como “objetivamente disforme”. Isso porque as mudanças socioeconômicas alteraram três pontos importantes no sistema de emprego: “rompe-se a equiparação entre trabalho e emprego remunerado [...]; cai por terra o modelo do trabalhador permanente e contratado a tempo completo [...]; e saem de cena os contratos de longa duração, em que o vínculo empregatício ‘casa’ o trabalhador a um mesmo empregador[...]” (GUIMARÃES, 2005, p. 155). O impacto dessas alterações é uma “inserção aleatória” (DUBRA *apud* GUIMARÃES, 2005), desvinculada de uma perspectiva profissional.

Ou seja, a oferta de vagas para jovens é tão restrita, somada à grande concorrência, que, diante desses atravessamentos limitantes, eles se inserem na atividade possível.

[...] o resultado são jovens saindo do sistema escolar e se vendo ‘obrigados’ a aceitar qualquer emprego ou atividade laboral que lhes seja importante para a manutenção econômica própria e/ou familiar. Muitas experiências de trabalho acabam por não corresponder às expectativas dos jovens, sendo empregos de baixa qualidade e rendimento (NARCISO, 2016, p. 195).

A juventude brasileira é trabalhadora, mas para Chiesi e Martinelli (1997), os jovens se deparam com escolhas pragmáticas entre opções e oportunidade, e nesse pragmatismo, o desejo do jovem pode ficar em segundo plano. Eles têm seus sonhos profissionais frustrados, mesmo que planejem uma inserção no mercado que contribua para sua profissionalização, a dificuldade em se inserir pode reconfigurar sua relação primária com o trabalho. De investimento para profissionalização, de realização de um sonho profissional, o trabalho passa a ser mais uma experiência, uma sequência de experimentações que nem sempre correspondem aos seus anseios.

A atitude da maior parte dos jovens em relação à escolha do trabalho não parece caber na execução de um projeto final de afirmação individual e de um planejamento rigoroso da própria carreira, mas parece mostrar, ao contrário, tanto uma atitude de incerteza no momento da escolha do primeiro trabalho quanto uma atitude pragmática e negociadora e um compromisso realista entre opções e oportunidades (CHIESI; MARTINELLI, 1997, p. 111).

Com possibilidades restritas e cada vez menor estabilidade no mercado, os jovens oscilam entre desemprego, economia informal, e em alguns casos, até ilegal. A rotatividade de trabalho é grande, levando-os a ir de uma experiência a outra na proporção das oportunidades que surgem, a construção de suas carreiras profissionais tende a esse ritmo. Guimarães (2005), citando Bauman, fala da alteração da “ética do trabalho” para a “estética do consumo”.

A ética do trabalho refere-se a sensação de dever cumprido, explica Guimarães (2005), enquanto a estética do consumo gera satisfação pelo desempenho atingido. A gênese da diferença entre as duas está na vinculação (temporal) com o trabalho, como as atividades estão cada vez mais temporárias, a relação que o trabalhador estabelece com elas passa a ser “subjetivamente periférica”. Nas palavras de Guimarães, “o trabalho (subjetivamente) atraente passa a ser aquele capaz de produzir não a mera satisfação (ética) pelo dever cumprido, mas a almejada gratificação (estética) pelo desempenho de atividades interessantes e refinadas” (GUIMARÃES, 2005, p. 156).

No livro “Retratos da juventude brasileira”, organizado por Abramo e Branco em 2005, Branco exemplifica essa precariedade: “nos países ‘em desenvolvimento’ [...] a possibilidade de um jovem tornar-se desempregado é cerca de 3,8 vezes maior do que a de um adulto a partir de 25 anos. Nos países desenvolvidos, a chance [...] é de 2,3 vezes maior[...]” (BRANCO, 2005, p. 129).

Observamos uma precariedade da inserção laboral juvenil, que transpõe sua relação com o trabalho, da ética do trabalho para a estética do consumo. Como o desemprego é representativo para esse público, a dificuldade de inserção no mercado torna frequente, para os jovens, a realização de trabalhos temporários, por vezes informais, ou mesmo ilegais (no tráfico de drogas, por exemplo).

Além disso, os estereótipos sociais acompanham todas as relações institucionais estabelecidas pelos jovens, inclusive no trabalho. Fernandes (2008) fala do paradoxo dessa representação: se por um lado há uma valorização da condição juvenil, pela vitalidade que o acompanha, por outro temos a desvalorização, sendo os jovens subjugados como imaturos.

Em síntese, são dois lados da mesma moeda. Os mesmos estereótipos que constroem um imaginário social de valorização da juventude são aqueles que a impedem de uma participação social plena. A manutenção dos estereótipos dificulta a ação política. Em termos gerais, ser jovem é uma condição social com qualidades específicas e que manifesta de diferentes maneiras, segundo características históricas e sociais (FERNANDES, 2008, p. 45).

Para Branco (2005), o trabalho pode não ser identificado como a principal vantagem de ser jovem, mas sua ausência é a principal desvantagem. Mas não se pode pensar em promovê-lo nos mesmos formatos do trabalho de um adulto. Existe uma conciliação necessária para os jovens: escola e trabalho, “isso impõe a discussão e o equacionamento de novos parâmetros para a jornada de trabalho [...]; a rigorosa fiscalização e controle nos ambientes de trabalho; a construção de meios mais efetivos de apoio e acompanhamento aos jovens na construção de suas trajetórias nas esferas do trabalho e da educação” (BRANCO, 2005, p. 142). É o que propõe a lei da aprendizagem.

A condição juvenil de inserção no mercado de trabalho é atravessada pela situação socioeconômica da família. “Geralmente, quanto menor a renda familiar, maior a proporção de jovens economicamente ativos” (POCHMANN, 2000, p. 66). Mas essa inserção sofre influência da realidade do mercado, das políticas de proteção e garantia de direitos e do sistema educacional. Portanto, a lei da aprendizagem precisa ser, para o jovem, uma “política em ação”, capaz de articular os direitos legislados, envolvendo as instituições escolar e familiar.

4. TRABALHO E SENTIDO

O trabalho ocupa um lugar de grande importância para a humanidade, ele permite ao homem significar a si e aos outros, através do que produz, dimensionando a condição processual e histórica da civilização e estabelecendo laços sociais.

Sabino (s/d), relendo “O Capital”, de Marx, discorre sobre a dimensão ontológica do trabalho. Sabino afirma que “o trabalho é a condição ineliminável para reprodução do mundo dos homens” (SABINO, s/d, p. 136). O trabalho tem “uma dúplice determinação: é trabalho útil-concreto, destinado a atender as necessidades humanas e o trabalho abstrato, inerente à sociedade capitalista, em que predomina o valor de troca, destinado à acumulação e reprodução do capital” (SABINO, s/d, p. 136).

Significa que o trabalho “funda o ser social” (SABINO, s/d, p. 137). Diante de uma necessidade, o homem idealiza uma solução e a coloca em prática, em sua relação com a natureza, isso é trabalho. Esse processo modifica, não só a natureza, mas também o homem, por isso Marx, citado por Sabino (s/d), defende que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana. Nas palavras de Marx *apud* Sabino (s/d):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX *apud* SABINO, s/d, p. 136).

Mas, diante da sua dúplice determinação, trabalho útil-concreto (para o homem) e trabalho abstrato (para o capital), está posta uma tensão, um impasse entre os interesses humanos e capitalistas sobre o trabalho. Essa relação será, inerentemente, conflituosa.

4.1.A Psicologia do trabalho

A psicologia do trabalho interessa-se pelo sujeito que trabalha, buscando empoderá-lo pelo/no trabalho, concebendo trabalho como toda atividade intencional e transformadora, que visa a um objetivo. Mas essa perspectiva crítica, teorizadas pelas Clínicas do trabalho, foi construída ao longo de décadas.

Não nos deteremo em apresentar detalhadamente as elaborações teóricas de cada uma das Clínicas do trabalho, haja vista que disporemos dos pontos relevantes dessas abordagens na análise de dados. Nos interessa situar como o trabalho e o trabalhador se tornaram objeto de interesse das ciências humanas e sociais, resultando nos estudos sobre os sentidos do trabalho.

Fonseca (2008), citando Sampaio, afirma que o desenvolvimento da Psicologia do trabalho acompanhou as reestruturações produtivas, passando por três momentos até chegar as formulações atuais, conhecidos como Psicologia da indústria, Psicologia organizacional e Psicologia do trabalho.

No contexto em que o capitalismo preocupava-se tão somente com a produtividade, tendo o taylorismo como modelo produtivo, a psicologia se apresentava como a nova ciência do comportamento, era a promessa de aumento da produtividade. Conforme Fonseca (2008), a psicologia da indústria se alicerçava na previsibilidade e controle, que eram impostos aos trabalhadores.

O regime produtivo fordista também influenciou no desenvolvimento da psicologia industrial, nessa segunda fase nomeada como psicologia organizacional. Predominou nesse momento a valorização das teorias comportamentais, no sentido de adaptar o sujeito às tarefas. Na década de 20, inicia-se em Chicago, com o psicólogo Elton Mayo, um deslocamento do foco das pesquisas: das condições de trabalho para as relações humanas.

Até aquele momento, as pesquisas relacionavam condições de trabalho e produtividade, apoiando-se no controle sobre o ambiente externo (iluminação, ventilação, temperatura, etc.) como suficiente para o aumento da produtividade. Para Araújo (2012), Mayo foi um dos pioneiros da gestão instrumental da subjetividade, ao “ênfatisar o lado humano da empresa, ao mostrar a necessidade de se levar em conta a afetividade e a lógica dos sentimentos” (ARAÚJO, 2012, p. 39).

A Escola de Relações Humanas de Mayo propunha que os gestores atendessem às necessidades sociais dos trabalhadores nas empresas, sendo assim, eles se aliariam à gestão, se afastando das reivindicações coletivas, representadas pelos sindicatos. Mayo foi, com efeito, um psicólogo que trabalhou a favor do capital, ele quis associar a solidariedade informal dos

trabalhadores aos interesses das empresas, encobrindo, em suas interpretações da experiência de Hawthorne², o caráter de resistência dessa solidariedade. “Com Mayo, o trabalhador era o indivíduo que deveria ser artificialmente valorizado, desde que cooperasse, sem contestação, com os objetivos da empresa” (ARAÚJO, 2012, p. 43).

Após os trinta anos gloriosos³, o capitalismo entra em crise, “o taylorismo e o fordismo não se sustentam mais sozinhos nos processos de produção” (ARAÚJO, 2012, p. 43). A terceira fase ocorre com a ascensão do Toyotismo, nos anos 80. A Psicologia sofre influências de outras áreas do conhecimento e começa a desenvolver maior perspectiva crítica, especialmente a partir de correntes francesas que se voltaram para o trabalhador, com pesquisas relativas à psicologia do trabalho. Entre seus precursores, apontamos, entre outros, Sivadon, Veil e Le Guillant (LIMA, 2006; LHUILIER, 2014).

Assim, a psicologia organizacional aproxima-se da psicologia aplicada, objetivando atender às expectativas da organização, “treinando” comportamentos adequados, a psicologia do trabalho propõe uma leitura mais crítica da relação empregador e empregado, ela busca compreender a relação entre subjetividade e trabalho.

No Brasil, as disciplinas reunidas sob a denominação Clínicas do trabalho são: Psicodinâmica do trabalho, Psicossociologia do trabalho, Ergologia e Clínica da Atividade (BENDASSOLLI, 2011). Apesar de divergirem quanto aos fundamentos teóricos, elas têm objetivos análogos e, por isso, julgamos que é possível o diálogo ou complementação entre elas, no sentido de melhor compreensão dos fenômenos laborais e sua relação com a saúde/adoecimento do trabalhador.

4.2. Os sentidos do trabalho

Existe uma íntima relação entre significado e sentido, por isso a dificuldade em diferenciá-los, eles não estão descolados um do outro, mas se influenciam. Por sua proximidade conceitual, foi desafiador elaborar esse capítulo, haja vista que é comum as produções bibliográficas tratarem desses termos sem distingui-los, ou mesmo sem conceitua-los. Autores como Tolfo e Piccinini (2007) e Fonseca, Tolfo e Martins (2015) reconhecem que essa questão pode dificultar a produção de conhecimento na área.

² A experiência de Hawthorne foi como ficou conhecida a pesquisa realizada por Mayo.

³ Período pós II Guerra Mundial, compreendido entre 1945 a 1975, que se caracterizou pelo representativo crescimento econômico dos países desenvolvidos.

A pesquisa feita por Dourado, Holanda, Silva e Bispo (2009) tratam sentido e significado como sinônimos. Para esses autores, os sentidos/significados do trabalho são influenciados por 4 instâncias: ideológica, econômica, política e psicológica.

A ideológica refere-se às construções históricas e culturais a que o sujeito está submetido. Os autores exemplificam citando a influência da ideologia religiosa na concepção sobre trabalho: na escritura sagrada o trabalho se associa ao castigo, Adão e Eva são expulsos do paraíso por desobedecerem a ordem divina, e por isso deverão viver do próprio suor, ou seja, trabalhar. Na Idade Média, a igreja católica atribui ao trabalho a ideia de resignação (higienismo moral), como a atividade que afasta as pessoas do pecado e dos maus pensamentos. Pós-reforma protestante, a relação do homem com o acúmulo de riquezas se modifica, o trabalho começa a ser valorizado, entendido como vocação. A industrialização dispôs de valores religiosos a favor da produtividade, como respeito, sacrifício, perseverança. E, na modernidade, novos valores são somados aos tradicionais, como progresso, eficácia, dentre outros.

Na instância econômica, são os modos de produção que influem nos sentidos/significados do trabalho. Na era primitiva, o que marcava o trabalho era o compartilhamento, a coletividade. Na Grécia antiga o trabalho manual era realizado por escravos, por isso carregava consigo o sentido/significado da vergonha. No regime feudal o trabalho era compulsório, sendo associado a servidão. Com o Renascimento, o trabalho artístico e artesanal ganha valor. No início do ideal capitalista, o trabalho se associou ao desenvolvimento. Atualmente está na centralidade das relações sociais.

Politicamente, o trabalho refere-se às contradições entre os interesses do mercado e do trabalhador. Os autores falam que as políticas sobre o trabalho são estrategicamente contraditórias, e que, ao longo da história, essas contradições foram incorporadas pelo trabalhador. Um exemplo é o sentido/significado da individualização no trabalho, ou seja, cada trabalhador é responsável pelo seu próprio sucesso profissional. Essa política das contradições evita conflitos, já que, incorporados esses ideais, os fracassos e as dificuldades encontradas no mercado são entendidos como um demérito pessoal do trabalhador.

Por fim, na instância psicológica, o trabalho é referência para a autoimagem, identidade e inserção social. Os autores falam de um sentido/significado que separa a vida e o trabalho, como dimensões diferentes e, por vezes, opostas. Precisamos de trabalho para viver, porém, essa atividade pode representar sacrifício ou realização, mas como a vida está cindida do trabalho, o sentido/significado frequentemente associado a ele é o sacrifício.

Uma outra leitura possível, e que pode ser encontrada na revisão bibliográfica, é a diferenciação entre sentido e significado, sobre a qual nos deteremos por ser a perspectiva

adotada por essa pesquisa. O primeiro passo então é diferenciar sentido e significado do trabalho. Tolfo e Piccinini (2007), citando Basso “[...] adotaram o conceito que relaciona a concepção de significado ao entendimento social do que seja trabalho, ao passo que o sentido é representativo de uma dimensão mais pessoal” (BASSO *apud* TOLFO; PICCININI, 2007, p. 44).

A construção de sentido ocorre no cotidiano, ela não é deslocada das vivências, pelo contrário, é por ela que ele se compõe. Para Coutinho e Oliveira, “cotidiano refere-se aos acontecimentos corriqueiros do dia a dia, os quais, mesmo em sua singularidade, relacionam-se com os processos sociais mais amplos” (COUTINHO; OLIVEIRA, 2017, p. 83), portanto sentido é temporal, dialógico, social e se dá através da experiência.

Os sentidos também podem ser entendidos como a apropriação singular que o sujeito faz dos significados à sua volta. Essas apropriações, esses sentidos, podem ser coletivamente compartilhadas, e quando o são, geram novos significados. Estamos falando de uma relação íntima de contínuo atravessamento entre sentido e significado.

Complementando, Fonseca, Tolfo e Martins (2015) “propõem, então, o entendimento dos significados como elaborações coletivas em um dado contexto histórico, econômico e social concreto e dos sentidos como uma produção pessoal decorrente da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências cotidianas” (FONSECA; TOLFO; MARTINS, 2015, p. 149).

Os primeiros estudos sobre sentido do trabalho foram realizados por Hackman e Oldhan em 1975. Tolfo e Piccinini (2007) resgatam suas três principais características. Para um trabalho ter sentido é necessário: 1) variedade de tarefas, de forma que o trabalhador circule em várias atividades, explorando todo o seu potencial; 2) que não seja alienante, o trabalhador deve ter consciência de todo o processo de trabalho, mesmo que suas atividades se restrinjam a uma parte do todo, ele precisa saber sobre o ciclo completo, e mais, reconhecer a sua contribuição para o alcance do resultado final esperado; e 3) que possibilite retorno sobre seu desempenho, o trabalhador precisa ter autonomia para fazer os ajustes necessários para melhorar seu desempenho.

Essas três características essenciais para um trabalho com sentido já servem de base para a análise dos sentidos da aprendizagem profissional. Nos grupos focais, os jovens reconhecem que essas características influem sobre o sentido que o trabalho terá. É possível identificar que, nas empresas que oportunizam essas três experiências aos aprendizes, há jovens que atribuem sentidos positivos ao que fazem. Mas o contrário também é verdade, os sentidos negativos do trabalho estão nos relatos dos jovens que não vivem essa tríade.

Entre 1981 e 1983, o grupo MOW (Meaning of Work Research) realizou uma pesquisa em oito países que teve grande relevância para as conceituações sobre sentido e significado. Bendassolli e Gondim (2014), citando Rosso, Dekas e Wrzesniewski, pesquisadores sobre o trabalho do MOW, argumentam que

[...] a corrente do significado dá maior ênfase às cognições e interpretações socialmente compartilhadas sobre o trabalho, enquanto a corrente do sentido investe na compreensão do ato de dar sentido ao trabalho, ou seja, nos mecanismos que dão a este a “qualidade de ser significativo” (ROSSO; DEKAS; WRZESNIEWSKI *apud* BENDASSOLLI; GONDIM, 2014, p. 132).

O grupo MOW conceituam sentido como um construto psicológico multidimensional e dinâmico, formado pela interação de variáveis pessoais e ambientais e influenciados por mudanças no indivíduo, ao seu redor e no trabalho. Eles também enfatizam três dimensões sobre o sentido do trabalho: 1) a centralidade do trabalho; 2) as normas sociais sobre o trabalho; 3) e os resultados valorizados do trabalho. Nas palavras de Tolfo e Piccinini:

Centralidade do trabalho: É entendida como o grau de importância que o trabalho tem na vida de uma pessoa em um determinado momento. É formada por um construto complexo composto por um componente valorativo – a centralidade absoluta do trabalho –, que mensura o valor atribuído a este dentro da vida dos sujeitos (Qual a importância do trabalho na sua vida?) e identifica em que medida o trabalho é central para a autoimagem. O outro componente é a centralidade relativa do trabalho, influenciada pelos ciclos vitais do sujeito, e que mede a relação do trabalho com outros momentos importantes na sua vida.

Normas sociais sobre o trabalho: Remetem às normas derivadas de valores morais relacionados com o trabalho, tais como a ética do trabalho e a ética marxista, que atuam como antecedentes dos princípios e condutas sociais associados às crenças sobre as obrigações e os direitos do trabalhador [...]. No estudo do grupo MOW, estas normas foram observadas em conjuntos antagônicos [Deveres e Direitos]:

Deveres: Constituem os padrões sociais sobre o trabalho considerados corretos pelos indivíduos na sua relação com a sociedade. [...] *Direitos:* Referem-se às obrigações da sociedade para com o indivíduo. [...]

Resultados valorizados do trabalho: São os valores relacionados com as finalidades que as atividades representam para a pessoa, respondendo à indagação acerca dos motivos que a levam a trabalhar [...]. Esta variável abrange o conjunto de produtos básicos que os indivíduos buscam no trabalho, as funções que cumpre para eles e as necessidades que lhes permitem satisfazer [...]. Os valores do trabalho apresentam diferenças e similaridades transculturais relacionadas com a importância atribuída às facetas do trabalho (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 39).

O grupo MOW, citato por Tolfo e Piccinini (2007), conclui que os sentidos do trabalho são construídos e reproduzidos socialmente, sofrem atravessamentos pessoais e coletivos, influenciando nas ações humanas num dado momento histórico. Os valores que o sujeito atribui ao trabalho são construídos na infância e adolescência, mas se modificam ao longo da vida. Esses

sentidos dizem da relação do trabalhador com sua atividade, “pois afeta as crenças sobre o que é legítimo e o que se pode tolerar do trabalho” (TOLFO; PECCININI, 2007, p. 40).

Para Dourado, Holanda, Silva e Bispo (2009), essas pesquisas iniciais sobre sentido do trabalho também se voltaram aos interesses organizacionais, buscando estratégias para melhorar o desempenho do trabalhador. Mas, ampliando essa preocupação, Antunes (2000) defende uma relação entre os sentidos existentes dentro e fora do trabalho, de maneira que a riqueza de sentidos no trabalho proporciona a mesma riqueza fora dele. O primeiro passo é sentir-se realizado no trabalho, isso pressupõe autonomia, liberdade e autodeterminação, características que se estenderão para a vida fora do trabalho. Para Antunes (2000), esses sentidos exploram as conexões possíveis entre trabalho e liberdade, ou seja, quanto maior a integração entre eles, melhores os sentidos.

Outro autor que também desloca dos interesses organizacionais para os do trabalhador é Dejours (1987). Ele concebe que o trabalho precisa fazer sentido para o trabalhador, para seus pares e para a sociedade. Os componentes dos sentidos do trabalho são: 1) os conteúdos significativos em relação ao sujeito, no que se refere à utilização de todo o seu potencial criativo de trabalho, seja por meio de atividades desafiadoras, seja por promover um progresso/evolução/aperfeiçoamento profissional, além de contribuir com sua construção identitária pessoal e social. 2) Os conteúdos significativos em relação ao objeto, ligadas ao resultado do trabalho, referem-se às mensagens simbólicas transmitidas por ele.

Ao compreender que o sentido que as pessoas conferem ao trabalho perpassa, dialeticamente, o contexto macrossocial e organizacional em que estão inseridas, a natureza da atividade laborativa, as características da personalidade e o contexto psicológico, questiona-se sobre a forma do trabalho, seu sentido e seu papel na vida dos indivíduos que atuam em atividades substantivas, cuja base de relação não é a lógica empresarial (DOURADO; HOLANDA; SILVA; BISPO, 2009, p. 351).

Tolfo e Piccinini (2007) também citam a pesquisa de Morin, que aponta três fatores que contribuem para um trabalho com sentido: 1) boa organização do trabalho; 2) oportunidade de aprendizagem e realização adequada da tarefa; 3) e trabalho estimulante, variado e com autonomia. “Portanto, o sentido é influenciado pela própria organização do trabalho” (FONSECA; TOLFO; MARTINS, 2015, p. 149). Essa é a novidade, diante das demais leituras apresentadas: a relação entre organização do trabalho⁴ e construções de sentido.

⁴ Como condições de trabalho entende-se o que é tangível em uma atividade, o equipamento necessário, a adequação do ambiente, dentre outros. Já organização do trabalho é a maneira como a instituição funciona, ela é intangível, como exemplos temos a hierarquia de cargos e as relações de poder.

O sentido do trabalho é fortemente influenciado pela organização do trabalho, pois esta é capaz de alterar os comportamentos dos trabalhadores de forma que paulatinamente passem a ter atitudes positivas para com as funções que executam, com a organização e com eles mesmos (MORIN *apud* TOLFO; PICCININI, 2007, p. 42).

Além disso, Morin, citada por Andrade, Tolfo e Dellagnelo (2012) afirma que

o sentido é um efeito, um produto da atividade humana... o sentido é uma estrutura afetiva formada por três componentes: a significação, a orientação e a coerência. A significação diz respeito à forma que o indivíduo apreende, compreende e define o trabalho, bem como o valor ou a importância que aquele atribui a este. Já a orientação envolve um propósito, uma intenção, um objetivo pessoal que guia as ações da pessoa. A coerência, por fim, é a harmonia ou o equilíbrio que alguém espera entre sua vida interior e sua vida em sociedade, a qual ocorre por meio de atos de engajamento orientados por um propósito transcendental (MORIN *apud* ANDRADE; TOLFO; DELLAGNELO, 2012, p. 205).

Tolfo e Piccinini (2007) relatam os resultados da pesquisa de Oliveira, que compreende o sentido do trabalho nas dimensões *individual*, *organizacional* e *social*. Na *dimensão individual*, a relevância está na compatibilidade dos valores morais do trabalhador com os da organização, além disso, novamente aparece a oportunidade de desenvolvimento como premissa fundamental. Oliveira acrescenta o Reconhecimento nessa dimensão, o que corresponde com os dados do grupo focal, apresentados na análise de dados.

A *dimensão organizacional* refere-se à utilidade do trabalho realizado, as relações interpessoais e, novamente, a organização do trabalho. “Para um trabalho fazer sentido ele deve alcançar resultados, valor para a empresa ou para o grupo: ser útil” (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 42). A novidade apresentada é a importância das relações interpessoais, ou seja, trabalhar em um ambiente agradável, contando com apoio dos pares. Esse dado também foi identificado na pesquisa de campo.

Já na *dimensão social*, o caráter utilitário do trabalho se amplia para além da organização, diz da importância que a atividade exercida pelo trabalhador tem para a sociedade. Enfim, “[...]um trabalho com sentido pode ser influenciado por quatro variáveis subjetivas: (a) [...] a concepção do que é trabalho para o indivíduo; (b) o valor (grau de importância [...]) que o sujeito atribui ao trabalho; (c) os valores éticos individuais; e (d) o motivo (a razão) pelo qual ele trabalha” (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 42).

A tabela abaixo contempla as dimensões trazidas por Oliveira, que vai ao encontro das explicações teóricas de Morin:

Quadro 4: Dimensões do sentido do trabalho

Dimensão		Trabalho que faz sentido...	Trabalho que não faz sentido...
Dimensão Individual	Coerência	Permite identificação com os valores da pessoa	Entra em choque com os valores da pessoa
		A pessoa acredita no trabalho que realiza	A pessoa não acredita no trabalho que realiza
	Alienação	É claro quanto ao seu objetivo. Sabe-se porque ele está sendo realizado.	A pessoa não sabe porque o está fazendo
	Valorização	A pessoa sente-se valorizada, é reconhecida por meio do trabalho	O indivíduo não é reconhecido nem valorizado
	Prazer	Prazeroso, a pessoa gosta de fazer	A pessoa não sente prazer no que faz
	Desenvolvimento e sobrevivência e independência	Desenvolvimento	Possibilita desenvolvimento e crescimento
Sobrevivência e independência		Garante retorno financeiro e atende às necessidades básicas	Não citado
Dimensão Organizacional	Utilidade	Agrega valor e contribui com a empresa	Não agrega para a empresa
		Satisfaz as expectativas da empresa	Não alcança os resultados/objetivos esperados É improdutivo
	Organização do trabalho	Não é rotineiro	É rotineiro
		Possibilita a autonomia	É preestabelecido
		Permite pensar e criar	É apenas operacional
		É desafiante	Não desafia nem instiga
	Relações interpessoais	Permite o contato com pessoas	Não há respaldo ou apoio dos colegas
		Desenvolve-se num ambiente agradável	Realiza-se em um ambiente que não muda
Dimensão Social	Utilidade	Contribui para alguém e/ou para a sociedade	Não agrega para outra pessoa nem para a sociedade

Fonte: Oliveira *apud* Tolfo; Piccinini (2007).

Outra leitura complementar foi realizada por Andrade, Tolfo e Dellagnelo (2012). Elas apresentam um ensaio teórico interdisciplinar entre administração e psicologia na concepção sobre os sentidos do trabalho. Para as autoras, os sentidos do trabalho são do tipo *instrumental* e *substantivo*, conceitos advindos da administração:

Destaca-se que, por um lado, a racionalidade instrumental está pautada no cálculo utilitário das consequências, na busca do êxito econômico e do poder, ou seja, supõe-se que as ações das pessoas sejam direcionadas, basicamente, por incentivos econômicos, motivos utilitaristas, pelo alcance de maior ganho financeiro e de poder. Já na racionalidade substantiva, a ação é direcionada para autorrealização, satisfação, julgamento ético, autenticidade, autonomia e valores emancipatórios, como solidariedade, liberdade e bem-estar coletivo (SERVA *apud* ANDRADE; TOLFO; DELLAGNELO, 2012, p. 202).

As autoras explicam que as ações dos trabalhadores estão direcionadas às satisfações instrumentais e substantivas, ou seja, trabalham para satisfazer as necessidades concretas e as demandas simbólicas da vida em sociedade. Elas fundamentam os sentidos instrumentais e substantivos fazendo paralelo com as três dimensões do sentido do trabalho propostas por

Oliveira (apresentados anteriormente). Por exemplo, na Dimensão Individual, seriam sentidos substantivos a Coerência, Alienação, Valorização, Prazer e Desenvolvimento; e sentidos instrumentais a Sobrevivência e Independência.

A tabela abaixo demonstra os sentidos instrumental e substantivo:

Quadro 5: Tipos de sentidos do trabalho sob a perspectiva da racionalidade

Sentido instrumental do trabalho	Sentido substantivo do trabalho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Garante a sobrevivência; ➤ Permite retorno financeiro; ➤ Possibilita segurança financeira; ➤ Possibilita independência financeira; ➤ É útil para a empresa; ➤ Possibilita reconhecimento material e financeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilita autonomia; ➤ Permite o desenvolvimento de relacionamentos satisfatórios; ➤ Possibilita satisfação pessoal; ➤ Possibilita autorrealização; ➤ Possibilita aprendizagem e desenvolvimento; ➤ Possibilita sentimento de vinculação; ➤ Possibilita reconhecimento simbólico; ➤ Contribui para a sociedade.

Fonte: Andrade, Tolfo e Dellagnelo (2012)

Enfim, apresentamos abaixo um quadro resumo com as principais conceituações e características sobre sentido do trabalho:

Quadro 6: Resumo sobre os sentidos do trabalho

(continua)

Perspectivas	Referências teóricas	Características	
Sentido = Significado	Dourado, Holanda, Silva e Bispo (2009)	Instâncias	Ideológica
			Econômica
			Política
			Psicológica
Sentido ≠ Significado	Tolfo e Piccinini (2007)	Conceito de significado	Entendimento social
			Conceito de sentido
		Ocorre no cotidiano	
		Se compões pela experiência	
		É temporal	
	É dialógico		
	Hackman e Oldham (1975)	Trabalho com sentido	Variedade de tarefas
			Consciência de todo o processo
			Retorno e Autonomia
	MOW (1981 - 1983)	Conceito de sentido	Construto psicológico
Multidimensional			
Dinâmico			
Formado por interações pessoais e ambientais			

(conclusão)

		Influenciado por mudanças no indivíduo, ao seu redor e no trabalho
		É temporal
	Dimensões do sentido no trabalho	Centralidade do trabalho
		Normas sociais (Direitos e Deveres)
		Resultados valorizados
Antunes (2000)	Sentidos dentro e fora do trabalho	Os sentidos do trabalho influenciam os sentidos fora dele
	Realização no trabalho	Autonomia
		Liberdade
Autodeterminação		
Dejours (1987)	Envolvidos nos sentidos do trabalho	Trabalhadores
		Seus pares
		Sociedade
	Componentes do sentido (Conteúdos significativos)	Para o sujeito (potencial criativo)
Ao objeto (mensagem simbólica)		
Morin (2001)	Conceito de sentido	Produto da atividade humana
		É afetivo
	Trabalho com sentido	Condição/organização do trabalho
		Oportunidade de aprendizado
		Autonomia
	Componentes do sentido	Significação (Apreensão)
Orientação (Intenção)		
Coerência (Equilíbrio entre interior e exterior)		
Oliveira (2004)	Dimensões do sentido no trabalho	Individual (Valores)
		Organizacional (Contribuição para a empresa)
		Social (Contribuição para a sociedade)
Andrade, Tolfo e Dellagnelo (2012)	Tipos de sentido	Instrumental (Concreto)
		Substantivo (Simbólico)

Fonte: Elaborado pela autora.

5.METODOLOGIA

Pesquisar fenômenos sociais não é uma tarefa fácil devido a sua complexidade. Fatores sociais não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas, sim, de forma dinâmica, pois “o objeto das Ciências Sociais é histórico” (MINAYO, 1993, p. 12). Os fatores sociais são marcados pela temporalidade, o que foram, são e serão, seu passado, presente e futuro, estão intrinsecamente articulados, por esse motivo não é possível isolar fenômenos sociais.

Setton (2009), estudando Marcel Mauss, apresenta a noção de *fato social total*:

[...] propõe-se compreender o fenômeno da socialização contemporânea como um fato social total, isto é, uma prática social vivida por uma dinâmica processual, fundada na troca de bens e mensagens simbólicos entre instâncias socializadoras e agentes sociais, prática que envolve simultaneamente a todos, em todas as dimensões da vida dos agentes e tem como tarefa manter o contrato e o funcionamento de um consenso social na unidade da ação individual (SETTON, 2009, p. 306).

Por isso, a perspectiva investigativa de fenômenos sociais é tão desafiadora, pois está sempre passível a mudanças e o conhecimento produzido significa tão somente o momento histórico a que se refere.

Além disso, a Pesquisa Social envolve vários atores, dentre eles o pesquisador, como afirma Lévy-Strauss “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” (LÉVY-STRAUSS, 1975, p. 215).

Considerando os diversos atravessamentos que impactam as pesquisas sociais, esse estudo tem caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 1993, p. 21), como é o caso da compreensão do sentido que o trabalho protegido tem para jovens aprendizes.

Godoy (1995) descreve algumas características da pesquisa qualitativa. Ela tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, ou seja, essa pesquisa valoriza o contato direto entre pesquisador e pesquisado. A compreensão do fenômeno só é possível em seu contexto, por isso o pesquisador se preocupa com o processo de construção dos dados. Esse processo envolve pesquisador, pesquisado e o contexto em que ambos estão inseridos. Sendo assim, o conhecimento é construído com o pesquisado, não pelo pesquisador. Essa modalidade de pesquisa não trabalha com hipóteses *a priori*, mas com questionamentos, inquietações que são respondidas no decorrer da pesquisa, o resultado é a análise descritiva de um fenômeno social, temporal e histórico.

Utilizamos para coleta de dados o Grupo Focal e Observação Participante. Para registro das informações, o Diário de Campo, e para compreensão e interpretação de dados, dispomos da Análise de Conteúdo. Associado a isso, realizamos pesquisa documental dos principais documentos legislados sobre a lei da aprendizagem.

Para Damaceno, Farias, Martins, Silva e Sobral (2009) “a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (DAMACENO; FARIAS; MARTINS; SILVA; SOBRAL, 2009, p. 4557).

Pesquisamos 19 produções legais, dentre leis, resoluções, decretos, portarias e instruções normativas, contemplando as legislações mais relevantes para a configuração atual da aprendizagem profissional. Paralelo a isso, realizamos uma revisão bibliográfica que nos permitiu identificar heranças ideológicas nas leis acessadas.

O Grupo Focal foi utilizado, pois “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). Segundo Kind “os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo” (KIND, 2004, p. 125). Essa técnica de construção de dados deve ser utilizada quando:

- 1) a interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas e ideias originais;
- 2) a pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo que incita opiniões contrárias;
- 3) o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas;
- 4) o tema tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes” (KIND, 2004, p. 127).

Para tal, é fundamental que os membros do grupo focal compartilhem de características comuns ao problema de pesquisa, além do mais, o coletivo permite uma melhor compreensão da cultura grupal, o que vai ao encontro da proposta de pesquisa aqui apresentada.

Por se tratar de um grupo, a palavra deve circular entre os membros, cabe ressaltar que não se trata de uma entrevista coletiva, mas de uma construção coletiva acerca de temáticas relacionadas à pesquisa. Um roteiro pode ser criado para orientar o pesquisador, mas seu principal interesse deve ser proporcionar a exposição ampla de ideias e perspectivas, já que falas completas e pouco dirigidas favorecem a compreensão das representações que conduzem à resposta (GATTI, 2005).

Para a realização de um bom trabalho com Grupo Focal alguns pontos devem ser considerados. Gatti (2005) recomenda entre 3 e 4 grupos focais, com no máximo 12 membros cada um, já que as conversas e construções coletivas dos grupos gerarão muito material para análise e o pesquisador, ao se propor trabalhar com essa técnica, precisa analisar as informações produzidas. Ela também sugere que os membros dos grupos não tenham muita intimidade entre si e com o pesquisador, evitando monopolização ou paralisação das discussões. O pesquisador também deve evitar dar informações detalhadas do problema de pesquisa, pois as respostas precisam ser mais espontâneas possível, evitando participações precedidas de treino e com respostas formatadas. Os encontros têm duração aproximada de uma hora e meia a três horas, normalmente dois encontros são suficientes para produção de dados e as conversas são gravadas em áudio.

A Observação participante é um método de produção de dados que confere ao cotidiano uma importante fonte de produção de conhecimento, por isso, fazer observação participante significa “conviver para observar” (BRASILINO; CARDONA; CORDEIRO, 2014, p. 127), em uma relação horizontal entre pesquisador e pesquisado, na qual se busca compreender as construções de sentido que só são possíveis no dia-a-dia. Não se trata somente de observar o cotidiano, mas de conviver com ele e, a partir dessa imersão, realizar a observação. Por isso ela é chamada participante.

Entendemos a observação no cotidiano, do ponto de vista da linguagem em ação, como coconstrução do/a pesquisador/a e das pessoas que participam com ele/a de cenas cotidianas, requerendo do uso de variadas formas de registro que deem conta da fluidez e complexidade de descrições situadas, mais ou menos participantes, todas elas contribuindo para a compreensão dos sentidos produzidos – pelas pessoas às suas vidas (BRASILIANO; CARDONA; CORDEIRO, 2014, p. 129).

O diário de campo é um dos instrumentos que serve para o registro da Observação Participante, nele o pesquisador anota suas impressões, sentimentos. Ele serve não só para anotações sobre essa etapa, mas pode ser utilizado durante todo o período da pesquisa, nele o pesquisador construirá a pesquisa após se inserir nela, ou seja, quando a pesquisa se insere no cotidiano do sujeito pesquisador, o diário de campo é um excelente instrumento de registro.

Para análise das informações construídas nos Grupos Focais, dispomos da Análise de conteúdo que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). Esse método se divide em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferências e interpretações).

A pré-análise corresponde ao contato inicial com o material produzido. Ela possui três objetivos: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Conforme Bardin (2016), a primeira atividade realizada na pré-análise é a *leitura flutuante*, um contato inicial com todo material produzido, para formulação das primeiras impressões. Também se realiza a *escolha dos documentos* que serão analisados, acessando o material em sua íntegra e mantendo clareza de critérios. A *formulação das hipóteses e dos objetivos* podem ocorrer na pré-análise, mas não são obrigatórias. O *referencial dos índices e a elaboração de indicadores* são, respectivamente, a identificação da “[...] menção explícita de um tema numa mensagem. [...] A frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo aos outros” (BARDIN, 2016, p. 130). Todas essas atividades só serão possíveis com a *preparação do material*, ou seja, transcrição, formatação, edição.

A segunda etapa, exploração do material, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131), ou seja, em contato com o material, os dados serão agregados. Para Bardin (2016), nessa etapa, é essencial considerarmos a *unidade de registro* e a *unidade de contexto*.

A unidade de registro é a categorização do material avaliado. Na nossa pesquisa, optamos pela análise por categorias temáticas, pois “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação [...]” (BARDIN, 2016, p. 135). Para isso, é necessário identificar os pontos em comum nas falas e agrupá-los, categorizá-los. Já a unidade de contexto compreende uma análise de contingências, análise do momento socio-histórico em que a comunicação está inserida.

Por fim, no tratamento dos resultados, terceira etapa da análise de conteúdo, o material categorizado na segunda etapa é interpretado, a partir da relação dialógica entre revisão teórica e inferências do pesquisador.

A análise de conteúdo utiliza-se da categorização como estratégia central para tratamento dos dados. Para Bardin (2016), esse processo contempla duas etapas: o *inventário* (isolar os elementos) e a *classificação* (repartir e impor uma ordem aos elementos). O pesquisador poderá ir ao campo com algumas categorias estabelecidas, ou não. No caso dessa pesquisa, não fomos com categorias pré-estabelecidas, essas foram construídas e definidas na exploração do material.

Arco Administrativo	12	12	10	43m13s	43m36s	1h8m 39s	(conclusão) 2h35m 28s
Comércio e Varejo	9	9	8	53m29s	1h24m 23s	50m32s	3h8m 24s
Práticas Bancárias (14 a 17 anos)	10	10	10	1h11m 35s	1h4m43s	30m46s	2h47m4s
Práticas Bancárias (18 a 23 anos)	10	13	12	1h13m3s	1h1m53s	37m5s	2h52m1s
Tempo total de gravação							11h22m 57s

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme sinalizado na tabela acima, os encontros foram gravados com dispositivo de áudio e posteriormente transcritos, resultando em 11h22m57s de gravação, 182 páginas de transcrição. Com a transcrição realizamos a Análise de Conteúdo para melhor compreensão dos atravessamentos e formulação das falas.

Por já estar inserida no campo de pesquisa, estimamos que três encontros com cada grupo focal seriam o suficiente para alcançar os objetivos da pesquisa. Em cada encontro tivemos um tema central entorno do qual a discussão circulou: 1) experiências profissionais formais e informais, como se tornaram aprendizes e o que significa ser aprendiz; 2) expectativas que tinham quando iniciaram na aprendizagem e o que encontraram na prática; 3) o que mudou e/ou tem mudado em suas vidas, positiva e negativamente, após esse vínculo de trabalho e as expectativas que têm sobre o mercado de trabalho.

Os aprendizes que são meus alunos não compuseram os Grupos Focais devido ao meu prévio vínculo afetivo estabelecido com eles. “O conhecimento do moderador por um ou vários membros pode eliciar comportamentos de cumplicidade, ou de uso de poder, de contenção na participação, ou de desconfiança por parte dos demais” (GATTI, 2005, p. 21). Durante as capacitações, os dados relevantes à pesquisa foram registrados no diário de campo.

Na análise de conteúdo identificamos 4 categorias que serão analisadas no próximo capítulo:

- a. Trabalho como choque de realidade;
- b. Trabalho como oportunidade de aprendizado e amadurecimento;
- c. Trabalho como estratégia de independência financeira e simbólica;
- d. Trabalho como investimento no futuro profissional.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Como falamos, realizamos análise de conteúdo para tratativa dos dados de campo e optamos pela análise por categorias temáticas. Isso significa que identificamos os temas frequentes nos grupos e os relacionamos. Encontramos as seguintes categorias temáticas: trabalho como choque de realidade, como aprendizado e amadurecimento, como independência financeira e simbólica, e como investimento no futuro profissional. Essas categorias correspondem aos sentidos que os jovens atribuem ao trabalho. Mas também identificamos outras duas: importância do relacionamento interpessoal e do reconhecimento. Elas se referem às duas questões que mais influenciam os jovens na construção de sentidos para o trabalho. Iniciaremos mostrando os sentidos atribuídos pelos jovens e, em seguida, os atravessamentos para essa construção.

6.1. Os sentidos atribuídos pelos aprendizes ao trabalho

O trabalho ocupa um lugar de grande importância para os jovens, principalmente porque representa a iniciação no mundo adulto. Identificamos que esse é o significado do trabalho, a apropriação coletiva, compartilhada socialmente. Mas, diante desse significado, os jovens atribuem sentidos ao viverem o cotidiano do trabalho, realizando apropriações singulares. Identificamos os seguintes sentidos: trabalho como choque de realidade, como aprendizado e amadurecimento, como independência e como investimento no futuro profissional.

6.1.1. Trabalho como choque de realidade

Os aprendizes atribuíram ao trabalho um choque de realidade, como uma experiência que os “introduz no mundo real”, uma iniciação na vida adulta. Eles se assustam com as responsabilidades, a rotina, as cobranças, enfim, deparam-se com novas situações, com as quais precisam lidar. A metáfora abaixo é bem ilustrativa:

É a vida que te acorda, não é o despertador mais! O despertador toca, aí você fala: “só mais 5 minutos”, e aí você pensa: “não! É a vida! Vamos!”. Não é o despertador mais que te acorda, é a vida! (Paulo)

Paulo fala sobre um novo sentido atribuído a uma prática cotidiana: acordar com um despertador. Algo simples, mas que foi ressignificado com a experiência profissional. Antes da

aprendizagem, o despertador anunciava as responsabilidades escolares, que poderiam esperar “só mais 5 minutos”. Em contrapartida, o despertador, para esse jovem trabalhador, sinaliza as obrigações da vida, que nesse caso, não esperam.

Os aprendizes reconhecem a importância desse choque de realidade, que os prepara para os desafios da vida adulta.

Eu acho que é uma base para você aprender, porque você tá novo. É para você ser um pouco mais rápido no mercado de trabalho... (Kaíque)

Não quer dizer que é ruim, tipo assim, você tá ali, tem barreiras, você vai aprender a lidar com frustração, a lidar com cliente, com tudo... (Amanda)

A nossa expectativa é muito grande, porque é raro a gente conseguir alguma coisa de primeira. Então, eu falo quebrar a cara assim, mas não é quebrar a cara como uma coisa ruim, é para a gente aprender a lidar com o que tá aí, no mercado de trabalho. (Elaine)

Eu acho que é o nome do cargo mesmo: aprendiz. Você vai aprender a lidar, não só com trabalho, mas com as situações que envolvem o trabalho. (Bárbara)

Esse sentido realista atribuído à aprendizagem, também é tutelado por ela. O aprendiz sente-se amparado para lidar com essa realidade. Isso ocorre porque a lei da aprendizagem é uma modalidade de trabalho protegido. Ao estabelecer uma carga horária máxima de trabalho, a compatibilidade com a rotina escolar, a capacitação teórica e os critérios para desligamento, que precedem de acompanhamentos, a LA intermedia a relação entre aprendiz e realidade do mercado de trabalho.

É uma evolução também. A gente entra uma coisa, sendo contratado ou não, a gente sai outra coisa. (Fernanda)

Eu acho que agora a Fernanda falou tudo, tipo assim, é um aprendizado geral do mundo. (Jéssica)

Portanto, um dos sentidos que os aprendizes atribuem ao seu trabalho é a iniciação na vida adulta, que ocorre com um choque de realidade, mudando não só o modo como os jovens veem o mundo, mas também seus comportamentos.

Aí você chega e você fala assim, “poxa... não é nada daquilo que eu pensei”. Minha mãe falava assim, “quando você entrar no mercado de trabalho, você vai ver o que a gente passa, você vai ver gente cobrando, você vai ser cobrada, vai ter que cobrar outras pessoas”. Entrava num ouvido e saía no outro. Aí, depois que a gente entra, tá na realidade, que a gente vê... (Sônia)

Igual a Mariana falou, você vê que não é só você que passa por aquilo, então você acaba tendo chance de abrir mais com as outras pessoas,[...] querendo ou não, ser menor aprendiz é você ter consciência do que você vai passar mais para frente, é pior sim, não adianta, vai ser sempre pior, mil vezes pior. (Antônia)

Tornar-se adulto significa esperar que “as coisas piorem” porque os aprendizes adquirirão maiores responsabilidades, além de perceberem algumas questões que, anteriores ao trabalho, eram imperceptíveis como: as exigências por desempenho, as escolares, as comportamentais, o valor do dinheiro e a relação de interesses do sistema capitalista. Os jovens percebem que, para serem adultos, precisarão aprender a lidar com essa realidade.

Narciso (2017, p. 249) afirma que “como os jovens aprendizes se encontram numa atividade formal, o trabalho emerge como um valor relacionado à dedicação ao trabalho, enquanto possibilidade de crescimento profissional, devido à experiência e qualificação que estão adquirindo”.

Por esse motivo, não é mais o despertador que os acorda, mas a vida. Ao fazer isso, o trabalho como aprendiz adquire sentido, representando uma experiência propícia de investimento no futuro profissional.

Voltando para a galera que começou a estudar mais depois de contratado, eu acho que é porque também a gente começa a viver e entender o mercado de trabalho, e saber que, mesmo tendo os estudos, tem a questão da carreira. Todo mundo sabe que é um comendo o outro no mercado de trabalho, é um competindo com o outro, é competitivo o tempo inteiro, então acaba que você quer se preparar para isso. (Bruno)

Igual, eu tô no terceiro ano, aí vem... o que que eu vou fazer da minha vida? Vem eu querendo tirar carteira, vem a questão da escola, não sei! Se eu não estudar eu tomo bomba, vem tudo em uma hora só, o contrato vai acabar, o que que eu vou fazer depois daqui? É muita pressão, é muita coisa, principalmente nessa idade que a gente tá. (Alice)

Esse choque de realidade proporcionado pelo trabalho influi sobre as escolhas dos jovens. Na fala de Bruno identificamos que o sentido atribuído aos estudos é alterado pela experiência de trabalho, estudar passa a relacionar-se com o investimento na carreira profissional. Narciso (2017, p. 269) acrescenta que “trata-se de um investimento na educação formal e uma tentativa de suprir possíveis frustrações em decorrência de instabilidades no mercado”.

Na fala de Alice, observamos os impasses das escolhas profissionais nessa idade, que também são influenciadas pela experiência profissional. Torna-se desafiador para o aprendiz

conciliar as responsabilidades do trabalho, com seus desejos profissionais e as possibilidades disponíveis no mercado.

No trecho abaixo, Marcos exemplifica que o trabalho alterou seu comportamento e sua relação com o dinheiro. Assim como ele, Bruna, Alice e Kaíque também atribuíram um novo sentido ao dinheiro.

Agora, responsabilidade, eu tenho bastante, conhecimento também, e caí na real, porque quando a gente é adolescente a gente vive, na sombra do nossos pais, você quer sair, sua mãe seu pai te dá dinheiro, então você não sabe dar valor ao dinheiro. (Marcos)

Eu ganhava R\$ 50 por semana [de mesada] aí foi lá, agora eu penso, não... R\$ 50 eu gastava assim [gesto que representa rapidez], eu penso, R\$ 50 é quase dois dias de trabalho meu, não posso nunca gastar em um dia. (Bruna)

Vale! No começo você acha que vai ser tudo às mil maravilhas, você acha que você vai entrar, vai ganhar R\$ 400, “vou fazer isso, vou fazer aquilo”. Você vê, R\$ 400 não é nada, você tinha mais dinheiro sem trabalhar do que agora. (Kaíque)

A partir do trabalho, os jovens atribuem valor ao dinheiro, pois o associa a seus esforços para adquiri-lo. É o que observamos na fala da Bruna. Além disso, eles percebem o poder de compra que têm, ou melhor, que não têm, mas que gostariam de ter. É unânime a queixa salarial, os jovens criam várias expectativas sobre a remuneração, mas, já no primeiro mês, frustram-se.

Eles também trabalham para poderem consumir, esse é mais um sentido dessa atividade, porém essa inserção no consumo ocorre “às avessas”. Como o baixo salário equivale a um poder de compra reduzido, eles se inserem no desejo de consumir mais do que lhes é possível como aprendizes. Essa ambição pode estimulá-los a criar estratégias para ampliação da renda, de maneira formal, informal ou ilegal.

Outro ponto relevante é que os aprendizes percebem que a relação que eles têm com as empresas é, tão somente, de compra e venda da força de trabalho.

Eu acho que a [nome da empresa], ela é uma empresa, em questão disso, muito errada, porque se você parar para pensar, a maioria das pessoas que saem de lá colocam a empresa na justiça. Aquela coisa que... minha mãe sempre fala isso, a empresa gosta do seu serviço, não de você, [...] isso deixou bem claro quando assinou a carta de demissão da minha mãe quando ela tava no hospital, eu fiquei de cara. (Alice)

É mesmo, mas lá na loja a gente já faz tudo o que uma analista faz [...]. Aí eles até, tipo assim, eles demitem o funcionário que tem mais tempo de emprego para você subir de cargo, eles demitem para colocar um novo. “Ele vai entrar de analista, agora ele vai receber mil e um pouquinho”, aí eles falam que a empresa tem menos gasto, como se a gente fosse descartável... problema é seu. (Adriana)

Quanto a isso, eles vivem um paradoxo. Se, por um lado percebem um descaso das empresas com os funcionários, por outro, são obrigados a ceder a essa relação alienada, por serem iniciantes, aprendizes, dessa lógica de mercado. Lógica essa que se estende à própria lei da aprendizagem. Na pesquisa, eles apresentam algumas críticas sobre as contradições entre a lei e a prática.

Eles fazem muito isso, no contrato tá aprendiz administrativo, mas o que eles fazem não tem nada a ver com administrativo. Estão lá é igual um peão mesmo, sério mesmo. Os meninos contam a experiência, igual o João conta, a Juliana, igual eles puxavam a gaiola, é um serviço que não cabe no administrativo, não cabe, e a empresa omite essa informação na contratação. No contrato vai estar escrito que eles vão mexer no arquivo, essas coisas, mas chega na prática, eles passam uma coisa totalmente diferente?! Isso deveria ser até crime. (Nicolas)

Retomando, ao analisar as falas dos jovens, percebemos um despreparo das empresas para recebê-los. Por conhecerem superficialmente a lei da aprendizagem, muitas empresas tratam os aprendizes baseados na lei que dominam, a CLT. Abaixo, alguns exemplos de situações permitidas pelo regime celetista, porém proibidos pela lei da aprendizagem.

- a. Atribuição de tarefas distintas do cargo, esvaziada de sentidos e que não agregam aprendizado:

Isso deu uma grande repercussão lá dentro da empresa né, porque quando ocorreu a troca de setores, porque lá tem, de 6 em 6 meses a gente troca de setor. Aí, quando a gente chegou lá, a gente começou a fazer uma função de menor aprendiz mesmo, etiquetar, essas coisas simples mesmo. Depois a gente já começou a fazer passagem, que é você pega o aparelho no estoque, leva pra passagem e faz a quantidade de aparelho que está indo para cada loja do Brasil, essas coisas. Depois de um tempo, parece que já esperaram a gente se adaptar um pouco ao setor, aí já mandaram a gente exercer função de peão... O negócio de carregar peso, acabou que aquilo ali começou a gerar muita repercussão dentro do setor, e aí foi e aconteceu uma reunião entre o gerente e a nossa gestora, que mostrou, pela lei, que a gente não poderia exercer aquele serviço. (João)

Na empresa onde eu trabalho tem as pessoas terceirizadas pra faxina, aí o cara veio me falando, dando uns “migué” lá, e passava lá, pra eu limpar, aí tem que carregar peso, organizando estoque, passando pano. Passava o meu chefe... até hoje tem colegas meus me zoando... (Lucas)

- b. Cobrança por metas:

Aí depois dessa reunião falou de venda, reclamações essas coisas boas, enfim. O P. [gestor] chegou para mim falou assim, “não, vocês não têm meta não, mas é um ponto por dia”. Eu fiquei assim, tá achando que eu sou idiota. Então eu acho que na prática, porque o banco, na teoria, é tipo “ah, tem que fazer funcionário se sentir importante,

a equipe”, mas na teoria tudo lindo, na prática tudo aquilo que é colocado como regra, como acordo, dica, seja lá como, tudo isso vai por água abaixo. (Bárbara)

c. Trabalho repetitivo, pouco criativo e esvaziado de sentido:

Às vezes a gente não tem atenção que a gente deveria ter porque menor aprendiz, como o próprio nome diz, a gente deveria aprender. A [nome da empresa que é aprendiz] está sendo uma ótima experiência, mas às vezes é uma coisa muito maquinaria, às vezes a gente fica lá reproduzem da mesma coisa, sempre, e é cansativo. Aquilo que a gente aprendeu, vai repetindo, não leva a nada, pode levar à perfeição? Talvez, mas não nesse caso. (Patrícia)

Influencia [ficar ocioso influencia na vida pessoal], por que você fica assim, você chega na agência, não tá fazendo nada, você se sente um cansativo, “porque que eu tô aqui, não tô fazendo nada?”. Para mim, agora [o trabalho] não tem importância nenhuma, porque o serviço que eu faço lá é numerar processo, organizar processo, só essas coisas básicas, aí tem dia que tem muito processo para eu numerar, número 3 mil páginas de processo, número o dia todo, só mexendo a mão, tem dia que eu chego em casa, meu pulso tá inchado de ficar fazendo isso. (Felipe)

Para Felipe, trabalhar por dinheiro não faz sentido, ele desejava aprender atividades novas, mas o trabalho esporádico, porém repetitivo, de numerar manualmente as páginas dos processos, frustrou suas expectativas. Se antes esse jovem pensava em seguir carreira bancária, a experiência como aprendiz nessa área minou seu desejo.

d. Bonificação e/ou promessa de contratação para intensificar a produtividade:

Teve uma bonificação, eu não sei o nome certo, mas é uma comissão do banco, conforme você bate as metas, você alcança, você recebe um valor no seu salário, então o [gerente] recebe uma parte, o caixa, o atendente... participação nos lucros, além do salário! Só que, só o salário já é muito bom, o resto que vem é mais do que lucro, só que é o seguinte, para nós é tipo, beleza uma folga, uma folga pode fazer muita diferença para mim, mas eu acho muito pequeno, fica querendo meio que comprar o aprendiz com pequenas coisas, com coisas que no final não vai fazer diferença nenhuma. (Bárbara)

Eles aproveitam do aprendiz porque o aprendiz ele não é efetivado, fica tempo todo te jogando meta, te prometendo uma coisa, sendo que o pessoal que está lá dentro... minha chefe sempre fala assim comigo “você não tem seu emprego, ela tem, você que tem que correr atrás”, tipo, para eu pegar o serviço dos outros. (Regiane)

Coutinho e Oliveira (2017) reconhecem a existência de lacunas entre o planejado e o realizado, entre o plano e a realidade concreta. Mas são nessas lacunas que o trabalhador tem oportunidade de exercer seu potencial criativo, ou melhor, deve dispor dessa potência, caso contrário, sua prática tende ao esvaziamento de sentido.

Nas palavras de Sato e Oliveira, *apud* Coutinho e Oliveira (2017, p. 85), “uma psicologia social que se dedica a estudar o trabalho deve, afinal, ser um tanto subversiva: ao estudar a gestão, cabe-lhe revelar os mecanismos do poder; ao estudar os trabalhadores, mostrar seu papel ativo no trabalho e suas formas de resistência.”

6.1.2. Trabalho como oportunidade de aprendizado e amadurecimento

Os jovens atribuíram ao trabalho o sentido de aprendizado, como o momento favorável para o desenvolvimento de habilidades profissionais, senso crítico, mudanças comportamentais e amadurecimento. Nas palavras de Daniel, ser aprendiz é “aprender a viver”, nas de Jéssica, “é um aprendizado geral, do mundo.”

A experiência como aprendiz foi avaliada como positiva. Os jovens identificam que o aprendizado adquirido nesse trabalho se estende a outras esferas sociais, o que eles aprendem serve para as demais experiências da vida.

Igual você falou sobre a importância do menor aprendiz, eu acho que é uma responsabilidade muito boa para nós que estamos começando a vida no trabalho. Igual, um dia eu cheguei a falar com a C. [instrutora de aprendizagem], que o curso ajuda bastante, que a timidez, saber conviver mais no ambiente de trabalho. O menor aprendiz, de uma maneira geral, é um passo muito grande para a gente aprender a lidar com a vida dali para frente, eu acho que é um passo muito importante, que todos deveriam passar por essa oportunidade. (José)

Nesse sentido, o aprendizado a que se refere José está previsto em lei, a partir da exigência da capacitação teórica. Para os aprendizes, o curso é o momento de compartilhar experiências, criar estratégias para lidar com problemas pessoais e profissionais, desenvolver uma postura cidadã e melhorar suas habilidades.

É meu primeiro emprego, então eu não posso reclamar, é uma experiência que a gente tá tendo agora, que pode me dar uma coisa muito maior lá na frente, porque eu nunca trabalhei. E aqui no curso também me ajuda muito, sou muito tímida, e aí a A. [instrutora de aprendizagem] até fala, conversa muito comigo, pra mim trabalhar a minha timidez, porque eu não consigo falar. Gosto muito do curso porque que a gente aprende muita coisa. Algumas coisas que falam aqui que eu nunca ouvi falar, tô sabendo agora, então tá abrindo grandes portas para mim. Isso vai de mim, querer ou não, porque querendo aprender aqui, lá na frente você pode me dar uma boa coisa, lá na frente! (Juliana)

Na fala de Juliana, podemos destacar duas questões: a primeira, como dissemos, é o sentido que os jovens atribuem à capacitação teórica, um espaço para desenvolvimento de habilidades. Em segundo lugar, Juliana fala do trabalho como um investimento no futuro, um

aprendizado que será útil para sua carreira profissional. Portanto, esse é mais um sentido que o trabalho tem para os aprendizes.

Durante a pesquisa identificamos alguns aprendizados que se relacionam diretamente com o trabalho, ou seja, habilidades que são essenciais para qualquer atividade profissional:

a. Comunicação e organização

Eu pude aprender na C. [nome da empresa] que ... o desenvolvimento é a comunicação ... o seu desenvolvimento, o jeito de você trabalhar, o que você vai falar, o que você vai fazer dentro... se você pode deixar desorganizado ou não ... né? (Francisco)

b. Comunicação formal

Sim, eu melhorei bastante, eu não sou tímido, mas, sabe aquela pessoa brincalhona?! A. [instrutora de aprendizagem] tá me ajudando a melhorar nisso, mas, meu tom, a minha fala, eu não sabia falar, não era formal. (Daniel)

c. Gestão do tempo e desinibição

Cara, é... eu não era pontual, agora eu sou pontual. Formal, agora eu consigo. Eu não sabia me comunicar, eu tinha vergonha de falar, igual essa roda com pessoas que eu não conheço [se refere ao grupo focal], eu tinha vergonha. (Eduardo)

d. Desinibição

É um crescimento, principalmente na parte de relação interpessoal, eu percebi que eu melhorei muito a minha relação na agência e no curso, eu era muito travado para conversar. (Batista)

e. Paciência e relacionamento interpessoal⁵

Nossa! Minha experiência na [nome da empresa], eu amei, porque foi um lugar que eu queria ficar para sempre. Eu não tinha paciência nenhuma com ninguém, hoje em dia, o cliente grita, eu falo "boa tarde". (Bruna)

f. Disponibilidade e relacionamento interpessoal

Acabou que eu fiz [o processo seletivo para aprendiz] e passei de primeira, e melhorei. Me ajudou, eu era muito arrogante, quando eu cheguei, no início do

⁵ Entende-se Relacionamento Interpessoal, nesse contexto, como competência profissional de se bem relacionar diversas pessoas.

contrato, tudo que me pediam lá na [nome da empresa], quando eu não queria fazer, eu falava que não. (Marcos)

g. Comunicação e relacionamento interpessoal

Eu fiz um curso de gestão administrativa no [nome da instituição de aprendizagem], e foi nele que eu quebrei todas as regras que eu tinha, eu era muito tímida, então eu tive que aprender a lidar com isso. (Sandra)

Outros aprendizados se estendem à vida social como um todo, vão além da atividade.

Em questão de atitude, tirando o dinheiro, em questão de atitude também, você aprende a se comportar melhor, não só no local de trabalho, mas em todo lugar que você vai, você aprende a interagir melhor. (Bruno)

Mas mesmo essas experiências ruins e boas, tudo é um aprendizado, se você não passar por eles, a gente não vai saber, às vezes, como ficar em certas situações. Pra mim é isso, tá sendo pra mim um aprendizado muito bom. (Antônio)

Para vida também, que a gente começa a ter, não sei com vocês, então assim não foi uma experiência só como o primeiro emprego, mas uma responsabilidade de vida, de casa, família, responsabilidade com meu próprio dinheiro. (Elaine)

O investimento na carreira é um dos principais motivos de os jovens trabalharem, mesmo para os que não atuam na área que desejam. Eles aproveitam a oportunidade para melhorar as habilidades que julgam essenciais para a futura profissão.

Olha eu acho que influencia muito, porque a gente nunca começa do alto. Eu acredito que começar faculdade, vou conseguir emprego antes de começar essa faculdade. A S. [nome da empresa] não só me influencia na faculdade, como também influencia em outras coisas, porque eu comecei a ter mais organização, mais responsabilidade, coisa que eu não tinha, porque era só escola e casa. Hoje eu tenho compromisso em relação a horário, deveres a cumprir, respeito as pessoas, chefe e tudo, a relação, eu tenho muita dificuldade, quando eu comecei... nu! A gente aprende a desenvolver nossa linguagem. O que eu levo disso, do meu trabalho para a faculdade é por causa que o dinheiro também né?! Porque o dinheiro que eu ganho ajuda a pagar a faculdade. (Silvio)

Eu acho que isso vale muito, a experiência. O critério, as vezes eles pegam muito depois que você termina seu contrato, eles vão priorizar esse tempo que você teve como menor aprendiz. Ele sabe que você não vai saber quase nada da empresa, mas você vai saber lidar com as pessoas, você vai saber que vai ter uma hierarquia, que você não poder sair se metendo como louco, você vai saber se colocar no seu lugar, e você vai saber lidar com todo mundo. Então acho que a parte da aprendizagem é muito importante no mercado de trabalho. (Batista)

Esse investimento no futuro profissional também envolve a escolarização. A experiência profissional como aprendizes altera, também, o sentido que os jovens atribuem aos

estudos. Para Narciso (2017, p. 241), “tendo em vista que a juventude é um momento em que o jovem se vê numa diversidade de orientações, [...] a escola e o trabalho emergem numa superposição enquanto projetos de vida. [...] Trata-se de uma articulação entre presente e demandas do futuro”. Abaixo, algumas falas ilustrativas:

Antes eu não sabia nem o que eu queria da minha vida, e hoje eu já tenho uma base em relação a isso, eu sei que, tipo assim, não é que eu sei o que eu quero, eu já tenho alguns exemplos que eu quero. Eu tenho uma ajuda lá no banco também, que as pessoas me ajudam a escolher o que eu quero na minha vida, eu agradeço muito por ter entrado lá porque me mudou muito em questão de profissionalismo mesmo, de eu saber, ter noção das coisas, saber que meu trabalho, meu profissional. Em casa, eu vejo mudança também pessoal, saber dividir as coisas, crescimento, eu cresci muito em relação à mente mesmo, à responsabilidade, e cresci muito, criei mais. Escola mudou muito, antes eu só ia, agora eu estudo... (Paulo)

Paulo fala que, antes do trabalho, ele “só ia” para a escola, mas trabalhar provocou mudanças profissionais e pessoais em sua vida, tornando-o mais comprometido com os estudos. Isso acontece, pois, os jovens, ao conhecerem a realidade do mercado de trabalho, identificam a relevância dos estudos. Conforme Narciso (2017), no Brasil, a elevação escolar não é garantia de inserção profissional, mas pode possibilitá-la.

Os aprendizes reconhecem a importância dos estudos. Para eles, o trabalho contribuiu para essa ressignificação, porém, o mesmo trabalho toma o tempo que eles gostariam de dedicar aos estudos.

Eu queria até falar sobre esse ponto de vista, porque a gente tá falando, escola particular e tudo, eu trabalho desde os meus 14, mas eu acho que se eu não precisasse de trabalhar eu estaria muito melhor, mas eu sinto tanta falta na faculdade, aí eu penso, tá todo mundo estudando e eu tive que abrir mão de uma iniciação científica porque não consigo conciliar, todo mundo fala inglês, eu não falo inglês, tipo coisas assim sabe?. [...] Se eu não tivesse trabalhando, se eu tivesse fazendo iniciação científica, tivesse falando inglês, esse é um déficit que dá para ser preenchido. Emprego é bom, você tem muita experiência, mas não é tudo, mas eu acho que prejudica... não é que prejudica, acho que a gente adquire, mas perde muitas coisas. (Regiane)

Os aprendizes que cursam o ensino superior identificam alguns prejuízos, acarretados pelo trabalho, no que tange à dedicação aos estudos. Esses jovens trabalham como aprendizes pela necessidade financeira e carga horária reduzida, o que permite conciliar, com menos dificuldade, suas obrigações profissionais.

Esse é um aparente paradoxo entre educação e trabalho, pois o trabalho, nos depoimentos, também forma, educa. Tanto os jovens que investem mais nos estudos após o trabalho, quanto para os que afirmam que o trabalho absorve seu tempo de dedicação,

concordam que existe um atravessamento socioeconômico no perfil dos aprendizes. Eles confirmam que os jovens que se preocupam em conciliar escola e trabalho são os de classe média ou baixa, seja por necessidade financeira ou pela expectativa de construir uma carreira que melhore sua situação profissional e financeira no futuro.

Até aqui, vimos que o aprendizado decorrente do trabalho provoca mudanças comportamentais, relacionais, pessoais e profissionais, enfim, os jovens amadurecem no decorrer dessa experiência.

A gente também olha até o nosso ponto, é você tá lá no dia a dia e fala assim, “porra... agora eu estou pontual, agora eu estou...”, é bom a gente compartilhar isso. A gente volta no tempo e fala, “nossa, quem que eu era e quem que eu sou!” (Eduardo)

Eu acho que a mudança ela é diária, todo dia a gente está evoluindo tanto como pessoa como mentalmente. Eu acho que... igual, em relação a oportunidade, eu acho que ela é dada para todo mundo né?! Entendeu?! (João)

Eu era muito bobinha quando eu comecei a trabalhar, eu não sabia o que que era me esforçar para ter alguma coisa. Então eu, com 16 anos, eu comecei a ver o mundo fora da minha casa e da minha escola, fora do miolinho, eu comecei a ver outras coisas. (Bárbara)

Importante identificarmos que esse amadurecimento, conforme descrito nos depoimentos, é consequência do trabalho. Referimo-nos às mudanças no jeito de ser e agir, ou seja, na identidade dos jovens, a partir das experiências profissionais. Para Coutinho e Oliveira (2017, p. 96), “o caráter processual das identidades, que se configuram de modos peculiares nos diferentes contextos e situações de trabalho”. Mas essa mudança também tem seu lado negativo.

É a questão da maturidade, antes você é... uma maturidade, entre aspas, precoce. Porque eu vejo os amigos meus, que ele tem 19, 18 anos, e os pais deles estão obrigando eles a ter maturidade agora e é uma coisa que eu estou aprendendo desde os meus 15 anos. (Paulo)

Às vezes chega a ser tão precoce que a gente perde muita coisa, você pensa, você começou a trabalhar muito nova [fala para a Silvia] você pensa, você perdeu muita coisa em relação a infância, escola?! (Batista)

Para os aprendizes, trabalhar os amadurece, faz com que eles se preocupem com o próprio futuro, por isso, outros sentidos são atribuídos à escola, à família e ao trabalho. No entanto, ao se compararem com outros jovens, da mesma idade, ou até mais velhos, eles percebem o “preço” que pagaram pela maturidade. Um deles é o desenvolvimento de uma visão mais crítica das experiências à sua volta.

Dá um empurrão na gente, para a gente conhecer mais as malandragens do trabalho, as coisas boas, a gente já vai aprender tudo isso, todo esse joguinho do mundo do trabalho, a gente aprende muita coisa. (Silvio)

A gente já tem experiência, então a gente não vai chegar lá com a cara, “ah eu tenho 18 anos”, antes da aprendizagem, faz 18 anos você tinha que arrumar emprego. Agora não, agora a gente já sabe como que vai ser o mercado de trabalho, a gente já tem uma experiência. (Bruna)

Nas palavras de Silvio, o trabalho ensina as “malandragens” do mercado de trabalho, que os preparam para novas oportunidades. Bruna destaca que as cobranças sobre o aprendiz são gradativas, o próprio cargo prevê essa responsabilização progressiva. Patrícia complementa a fala de Bruna dizendo que “eles amenizam o tapa”. Trabalhar como aprendiz é, portanto, levar tapas da vida, encarar a realidade, mas amparados pela lei da aprendizagem, que “ameniza”, intermedia as cobranças do mundo do trabalho, resguardando a condição peculiar do desenvolvimento dos jovens (BRASIL; 1990).

6.1.3. Trabalho como estratégia de independência financeira e simbólica

Os jovens trabalham para ter independência, tanto financeira quanto simbólica, do núcleo familiar. Essa emancipação representa uma iniciação na vida adulta, que exigirá do aprendiz maiores responsabilidades. Narciso (2016, p. 193) citando Abramo, reafirma que “o trabalho representa sobretudo a transição da infância para a vida adulta, a partir da independência, liberdade e autonomia que ele confere.”.

Eu falava com a minha mãe todo dia, era “mãe, meu sonho é fazer 18 anos e ter minha casa, minha independência”, aí quando eu cheguei nos meus 15 para 16 anos eu comecei a ficar frustrado, eu falava “o que que eu tenho? Eu não tenho nada!”, eu tô nessa fase dos meus 15, 16 anos você pensa “nossa”, muito estranho, eu cheguei até uma época que eu fiquei com depressão por causa disso, só que agora, 17 anos, eu já acostumei, daqui para frente eu tenho que dar uma corridinha. (Paulo)

Paulo compartilha seu sonho de ser independente aos 18 anos, mas reconhece que sua realização exigirá mais esforço. O trabalho já permitiu ao jovem um pouco mais de independência, mas ele ainda precisa da ajuda da mãe. Ele se questiona, “o que eu tenho?”, sinalizando o anseio por uma vida financeira autônoma, que lhe permita maior poder de consumo e aquisição de bens.

Esse caminho para conquista da independência, de inauguração na vida adulta, não é sem sofrimento. Ao trabalhar, eles percebem a desvalorização generalizada da força de trabalho e que as exigências do mercado são muito maiores que o poder de consumo de seus salários.

Não tem como, eu fiquei sem trabalhar, quando eu entrei na faculdade, eu pedi conta no meu. Eu sei que na minha carteira tirou o dia 30 de março, no dia 4 de abril eu já tava aqui no CIEE, porque eu fiz o processo. Nesse meio tempo que eu tava só na faculdade, eu ia mais cedo fazer a palestra, fazer as coisa, era meu primeiro período, eu sentia falta do trabalho, tá eu não tinha nada para fazer, mas também não tinha dinheiro para sair, não tinha dinheiro para ir nas palestras, tive que voltar, fiquei um mês sem trabalhar, porque não tem como, não tem como, depois que você trabalha uma vez, ficar sem trabalhar é quase impossível. (Regiane)

É unânime a insatisfação dos aprendizes com o salário, mas, mesmo o considerando pouco, eles não conseguem mais viver sem uma renda. A autonomia financeira, por mínima que seja, é um caminho sem volta, é o que relata Regiane, “depois que você trabalha uma vez, ficar sem trabalhar é quase impossível”.

Portanto, os jovens têm pouca independência financeira, mas, apesar disso, permanecem no trabalho. As falas abaixo nos ajudam a entender os motivos.

Meu pai, depois que eu comecei a trabalhar, ele me trata diferente, não me trata como uma criança, para você ter uma ideia eu tenho cartão de crédito associado com meu pai, ele dá o cartão e fala, “gasta, mas você vai pagar” (Káique)

Eu acho que essa maturidade espelha na casa da gente, e nossas mães, irmãos passam a entender que a gente já tem capacidade para fazer muitas coisas, para tomar muitas decisões que antes não poderiam ser tomadas pela gente. (Bruno)

Porque ela vê que você está com compromisso naquilo, você vai para escola, da escola vai para o serviço, não fica enrolando, aí fala, “nossa então tem responsabilidade...” (Luciana)

Se por um lado a independência financeira pode demorar para ser alcançada, por outro lado, a emancipação simbólica do núcleo familiar preenche um dos principais sentidos para os aprendizes. Eles esperam ser reconhecidos pelo seu amadurecimento, responsabilidade, compromisso, e quando isso ocorre no âmbito familiar, eles se sentem recompensados. Alguns jovens contribuem diretamente com a manutenção da casa.

Eu criei mais responsabilidade, mais maturidade, independência financeira, porque hoje em dia eu que pago água e luz dentro de casa, e eu que banco as minhas coisas, sair, roupa, tudo [...] e ainda ajudo na compra. (Felipe)

Em relação a dinheiro, eu ajudo muito em casa porque eu sou o que ganho muito mais lá, a minha mãe no momento, ela tá desempregada, o meu padrasto, ele é caminhoneiro, ele faz alguns bicos, aí ajuda bastante em casa. (Batista)

Situações como a do Felipe e do Batista não são incomuns. Os aprendizes contribuem, direta ou indiretamente, com a renda familiar. Contribuições diretas ocorrem quando os jovens têm responsabilidades financeiras para a manutenção da casa. Quando a família não necessita,

ou não exige esse compromisso financeiro, somente o fato de esses jovens terem dinheiro para manter seu consumo, já poupa seus responsáveis desse gasto. Mas, acima de tudo, o trabalho tem grande importância para jovens como Mariana, uma aprendiz cujo pai é alcoolista, que viu no trabalho a chance de fazer diferente, de construir um futuro melhor que o presente.

6.1.4. Trabalho como investimento no futuro profissional

Para os jovens, a lei da aprendizagem representa um investimento no futuro profissional, como eles vivenciaram o desemprego e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, esperam que a experiência como aprendizes colabore para a efetivação na empresa em que atuam.

A expectativa era de ser efetivada! Também é ... no início eu foquei muito, me esforcei muito para poder alguém prestar atenção em mim, para poder ser chamado para outro lugar e aí eu... minha expectativa era essa. (Mariana)

É uma empresa que você vê que as chances de você crescer lá dentro são muito grandes! Eu acho que em relação a ser contratado também ... acho que é possível sim, eu também gosto do que eu faço lá dentro, eu aprendi a gostar entendeu?! (João)

Mas só que lá eles precisam muito de pessoas que falam inglês, e eu investi meu dinheiro todo no curso de inglês que eu tô fazendo e pacote office. Que eles visam só isso, se você tiver, aí se efetivar então, o inglês é muito utilizado. (Daniel)

A gente faz o que está previsto por lei e mais além. Justamente por isso, por essa possível contratação, para mostrar serviço, e não acho ruim, pelo contrário acho muito bom, aprendizado sempre é bem-vindo, experiência são sempre bem-vindas, quanto mais melhor. (Carlos)

Para os jovens que não veem perspectivas de contratação na empresa em que atuam, duas saídas foram identificadas. A primeira é a frustração, decepção e desmotivação com a atividade, nesse caso, ocorre um esvaziamento de sentido no trabalho. Narciso (2017, p. 93), comenta que, num trabalho sem sentido, “muitas expectativas de trabalho acabam por não corresponder às expectativas dos jovens, sendo empregados de baixa qualidade e rendimentos. Tais condições não estimulam o aproveitamento do potencial que o trabalho poderia ter para o desenvolvimento individual e social do jovem”. É o que percebemos no relato abaixo:

Aí tem gente que fala, “nó, tô apaixonada”, eu não gosto do meu setor, eu não gosto porque eu trabalho no almoxarifado, e lá, o serviço lá é muito pesado, eles jogam depende muito do setor, lá a gente não tem oportunidade, até os próprios funcionários mesmo, já têm o que... mandaram 4 embora e já tem mais 5 querendo ser mandado embora, porque lá você não tem oportunidade, lá você não pode crescer, lá eles não veem, eles não valorizam seu serviço, é onde mais trabalho... (Juliana)

Para os aprendizes cujas empresas têm pouca expectativa de efetivação, identificamos que eles atribuem um novo sentido ao trabalho: aquisição de experiências profissionais, que serão um diferencial para a recolocação e permanência no mercado de trabalho.

Agora o que eu acho é que conta muita experiência, porque as empresas hoje, vai fazer contratação, eles visam muita experiência, então é uma experiência que os colegas dele não teriam, aí eu formei na faculdade quando for prestar entrevista para qualquer empresa o entrevistador perguntar “qual sua experiência profissional”, “nenhuma”, a faculdade oferece um ensino, mas se tiver concorrendo vaga com ele [aponta para o Carlos], ele vai conseguir porque ele já tem uma experiência. (Guilherme)

Eu vejo outra coisa também, agora ela [irmã da jovem] foi promovida, ela começou a faculdade, estava no terceiro período, aí eles promoveram, ela ficou super feliz, você vê que tem crescimento. Além de que ela já foi menor aprendiz desde o começo, ela foi menor aprendiz, foi contratada para administração, depois administradora dois, e agora supervisora do setor, eu vejo esse crescimento que ela teve, e ela tem 21 anos. (Mariana)

Eu acho que o mercado hoje que te cobra muito além do que uma formação curricular, ele te cobra técnicas que você vai desenvolver mesmo ali na prática, responsabilidade, é isso que você vai desenvolver na prática. Qualquer pessoa vai estudar, estudou a vida toda, forma com 22, 23 anos, mas não tem experiência, então não vai ter o mesmo preparo para lidar com essas situações, acho que a aprendizagem amadurece muito. (Sandra)

Sabemos que essas experiências, de fato, são transformadoras na vida desses jovens, tanto que alguns dos sentidos que eles atribuem a ela é o aprendizado, amadurecimento e independência. Mas, será que a aprendizagem contribui, efetivamente, para a recolocação profissional desses jovens? Esse, sem dúvida, é mais um problema de pesquisa, por ora, compartilhamos das ideias de Narciso (2017, p. 270):

Cabe aqui a reflexão sobre os mecanismos de avaliação e da eficiência da lei da aprendizagem, enquanto uma política pública de emprego, que deveria ampliar as oportunidades para o segmento jovem da população e oferecer condições de inserção contínua em postos de trabalho de qualidade, que contribua para o crescimento profissional do jovem, levando em consideração suas peculiaridades e problemas.

Falar de carreira significa abordar a relação entre indivíduo e organização. Trata-se de uma relação que permite ao indivíduo “[...]‘conter’ suas angústias de não-reconhecimento, seu medo do fracasso e canaliza seus desejos para sonhos de onipotência e perfeição. Para a empresa, trata-se primeiro de assegurar a transformação da energia do indivíduo em força de trabalho, e não em revolta contra a exploração” (BONETTI; DESCENDRE; GAULEJAC; PAGÈS, 1993, p. 133).

Portanto, esse investimento na carreira profissional, faz sentido para os aprendizes, mas atende também aos interesses dos empregadores, “[...]pois o desejo de vencer leva-o a trabalhar sempre mais e melhor” (BONETTI; DESCENDRE; GAULEJAC; PAGÈS, 1993, p. 133). É o que observamos na fala abaixo:

Mas você dá o seu melhor, espera, você dando o seu melhor, com certeza terá retorno.
(Mariana)

A empresa não dá oportunidade, mas não é porque não dá oportunidade que eu não vou criar a minha oportunidade. Eu vou estar lá, fazer o meu melhor, e quem sabe um dia o chefe tá lá, e eu tô fazendo meu serviço. (Eduardo)

6.2. Atravessamentos na construção de sentidos do trabalho

Em nossa pesquisa também identificamos outras duas categorias que não correspondem aos sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho. Analisando criteriosamente as falas, percebemos que os aprendizes relatavam questões que influenciam na relação que estabelecem com o trabalho. Portanto, abaixo trataremos do relacionamento interpessoal e do reconhecimento, duas categorias temáticas que influenciam na construção dos sentidos anteriormente citados.

6.2.1. Relacionamento interpessoal e satisfação no trabalho: a importância do acompanhamento do aprendiz

O relacionamento interpessoal⁶ é uma categoria chave para a construção dos sentidos que os aprendizes atribuem ao trabalho. Constatamos que essa vinculação influi no compromisso que o jovem estabelece com as atividades, que, por vezes, são mais significativos que a relação contratual, como observamos nos relatos abaixo:

A empresa acolhe e ao mesmo tempo não acolhe, porque... O que que acontece: a empresa em si tem funcionários e é só isso! Agora, em questão de pessoas, lá dentro, são pessoas maravilhosas. (Eduardo)

Se a pessoa chega perto, pede com educação, e você tem disponibilidade, vamos fazer aquilo bem, porque vai fazer aquilo certo, mas vai fazer de uma forma diferente pensando na pessoa, não só no trabalho. (Alice)

⁶ Entende-se Relacionamento interpessoal, nesse contexto, como sentimento de pertença (BENDASSOLLI, 2009), essencial para construção de sentido.

Essas duas considerações apontam para o direcionamento interpessoal das atividades. Na fala do aprendiz Eduardo, ele distingue “funcionários” de “pessoas”, simbolicamente, representando esse direcionamento pessoal do trabalho. A aprendiz Alice fala de uma maior dedicação ao trabalho por estar “pensando na pessoa”.

Para Clot (2006), toda atividade é triplamente dirigida: pelo sujeito, por meio do objeto e aos outros. Ou seja, o sujeito trabalhador direcionará a execução da atividade, que é influenciada pelos objetos de trabalho disponíveis e pelas pessoas envolvidas, seja porque estão envolvidos na realização da tarefa, ou na demanda, ou por serem destinatárias do resultado final da ação. Nas palavras de Clot:

Ela [a atividade] é triplamente dirigida e não de modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade deste e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo [...] (CLOT, 2006, p. 97).

Constata-se, com isso, a relação entre relacionamento interpessoal e construção de sentidos. As pessoas com quem os aprendizes se relacionam, dentro e fora do trabalho, são destinatárias de suas ações. Podemos entender o resultado do trabalho como um reflexo dessa tripla direção da atividade.

Acho que as pessoas, lá na G. [empresa anterior] tipo assim... todo mundo acha que o banco é pressão e tudo mais, é! Só que lá na G. as pessoas eram muito mais frias, tipo... eu tinha medo de conversar com o pessoal, de perguntar alguma coisa, entendeu?! Porque eles não sabiam conversar, ter uma harmonia né?! Aí no banco [empresa atual], não! Eu cheguei, o pessoal me atendeu super bem, apesar do afastamento [médico], continua a mesma coisa. Prefiro mil vezes o banco. (Jessica)

Eu sempre preferia muito mais a empresa que o curso, eu sempre gostei mais de ir para empresa quando era o M. [gerente anterior] como gerente, que querendo ou não ele sabe te tratar, te cumprimenta, te dá bom dia. Não tô falando em questão de puxa-saco, “a ele deixa você morcegando”, não! Ele te cobra sim, mas ele sabe conversar, ele sabe que mesmo ele sendo gerente, com menor aprendiz, ele não é superior a você, então eu adorava ele. Nossa hoje eu prefiro mil vezes o curso, porque desde que a C. [gerente atual] entrou, lá é um inferno, sinceramente. (Antônia)

Essas falas retratam a mesma questão: a preferência de uma situação a outra em consequência do relacionamento interpessoal. Mas os motivos são diferentes: para a aprendiz Jessica, o relacionamento estabelecido na empresa atual (banco) favoreceu construções de sentidos positivos, diferentes da empresa anterior (G.). Já a aprendiz Antônia viveu em

esvaziamento de sentido, com a saída de um gerente (M.) com quem se relacionava bem, e a chegada de outra (C.), cuja relação era conflitiva.

Existem muitos motivos que contribuem para os conflitos relacionais. Porém, ao que nos interessa, constatamos a influência das relações de poder nos relacionamentos interpessoais, que, por conseguinte, afetam as construções de sentido.

Bendassolli (2009), citando Sainsaulieu, ao relacionar identidade e trabalho, “destaca a socialização dos indivíduos no ambiente de trabalho como fruto das relações de poder” (SAINSAULIEU *apud* BENDASSOLLI, 2009, p. 60).

Essa relação de poder pode prejudicar, ou favorecer a satisfação no trabalho. Abaixo, a aprendiz relata experiências no trabalho, com gestores com o mesmo nível hierárquico, com os quais, porém, ela se relaciona de maneiras opostas, um é “um amor” e outra “um porre”.

Acaba que depois, a J. [gestora anterior] saiu e entrou o D. [gestor atual]. O D. é um amor, ele é super educado, ele te trata de igual para igual, ele é um amor de pessoa. Mas a C. [gestora atual] é um porre, a C. chega num ponto que, eu vou usar o banheiro e ela vai atrás de mim, até a porta do banheiro. Eu vou lanchar, aí, se eu não tiver dentro do salão de vendas, ela me anuncia [no autofalante da loja], e se eu não for, ela vai atrás de mim, “você só fica atoa aqui, não sei o quê”. (Antônia)

A que se deve essa diferença? À relação de poder estabelecida. O gestor D., afeta positivamente a jovem, enquanto a gestora C. provoca o oposto. Isso é consequência de uma relação de poder que anula o outro. Observamos isso quando a jovem elogia o gestor D. por tratar as pessoas “de igual para igual”. Ao fazer isso, ele, não só utiliza uma estratégia oposta à da gestora C., como também, reconhece seus funcionários. Relações como essa, que anulam o outro, comprometem a boa realização do trabalho, como também, a construção de um sentido para a atividade.

Para você entender que ele [o gestor] não tá nem aí. Depois de um tempo eu passei a não ligar. Agora eu falo “ó... vocês estão aí se descabelando e eu estou aqui... plena”. Sento na copa, tomo meu café, eles estão lá, no último dia do mês, lá, descabelando... meta, e eu tô... Tem o meu gerente também, ele não me destrata, eu e nada para ele é a mesma coisa, ainda mais que eu não faço as coisas que ele precisa. (Bárbara)

Novamente, um relacionamento interpessoal negativo contribuindo para a insatisfação no trabalho. Uma relação de poder anulante, “eu e nada para ele é a mesma coisa”. Porém, também há relatos de relacionamentos interpessoais positivos. Em ambos os casos, percebemos uma relação entre satisfação no trabalho e relacionamento interpessoal.

A aprendiz Fernanda conta uma experiência pessoal bem ilustrativa. Ela trabalhava em um local, que foi unificado a outro, a maioria dos funcionários foram mantidos. Na ocasião, ela estava de férias. Ao retornar, identificou uma alteração na gestão da equipe de trabalho e isso mudou tudo. Sua antiga gestora continuava na empresa, mas a jovem passou a ser gerenciada por outras pessoas. Ela identifica, com clareza, o quanto isso alterou sua motivação para o trabalho, usa uma metáfora interessante para expressar-se:

Eles [novos gestores] me ressuscitaram muito tarde, era tarde demais! Não tem mais tempo para fazer isso, e não é bem a área que eu quero, mas, por causa deles [novos gestores], eles me fizeram querer. Mas depois de tudo isso que passou, todos os gerentes que eu vivi. A cobrança é a mesma cobrança para mim, eu acho supernormal, mas no nosso cargo que é de aprendiz eu acho errado do jeito que eles fazem como se a gente, como se fosse um efetivo. Acho isso super errado, mas também acho que o ditado “se você quer ser contratado você tem que fazer”, acho que isso é super-real para mim. (Fernanda)

Duas questões nos interessam nesse recorte: a primeira é a analogia que a aprendiz faz entre a morte e sua desmotivação, seu esvaziamento de sentido. Ao falar que seus atuais gestores a “ressuscitaram”, ela está se referindo aos novos sentidos que ela construiu. Nesse caso, foi o desejo de construir uma carreira bancária, sentido que a gestão anterior havia “matado”.

Mas a aprendiz também afirma “me ressuscitaram muito tarde”, porque o contrato de aprendizagem da jovem estava finalizando, ela teria pouco tempo para reverter uma impressão institucional marcada, principalmente, pelo seu desinteresse pela área. O que, de fato, caracterizou grande parte da sua experiência contratual.

A expressão “ressuscitou”, foi retomada em outro momento, A intenção foi investigar o quanto os demais membros do grupo focal, também aprendizes da área bancária, se identificam ou não com a experiência da colega. E eles se identificaram:

Eu acho que ela usou isso porque isso ainda acontece muito no banco, não só no banco, sei lá, em qualquer lugar. Ai gente, não sei a palavra certa que ela poderia ter usado, eu usaria essa também [morreu e ressuscitou]. A gente acaba que morre por dentro, não tem vontade de continuar, de fazer essas coisas. A pessoa não tá depressiva, ela, tipo assim, simplesmente morreu por dentro. (Jessica)

Cabe ressaltar que os jovens se referem ao relacionamento interpessoal enquanto um vínculo de trabalho, não como laço de amizade. Nas palavras de Bendassolli (2009), entendemos esse relacionamento interpessoal como “identidade social”, sentimento de pertença. Isso nos direciona à próxima questão: a relevância do relacionamento interpessoal para o acompanhamento do aprendiz.

Mas quando a gente entra na empresa a gente fica meio... sem noção do que a gente faz, fica bem presa. Porque tem empresa que você chega, igual, ela comentou semana passada, que tem muitos pontos positivos, sabe escutar, essas coisas, e tem empresa que não. Na minha empresa eu cheguei, eu era obrigada a fazer aquilo, tinha que fazer e, levei ferro, levei ferro. E tanto faz, se eu fazia errado, me xingava mesmo, a gente aprende... (Sonia)

Então, além da gente tá com medo de ser demitido, porque faz tudo errado, a corda arrebenta pro lado do aprendiz, porque é a corda mais bamba. Então eu acho que, na maioria das vezes, a falta de comunicação da empresa, é isso, eles querem que a gente faça, mas não ensina primeiro. (Francisco)

Os aprendizes se queixam do acolhimento das empresas, eles estão despreparados, por não terem trabalhado anteriormente, mas são recebidos como outro funcionário qualquer. A verdade é que eles necessitam de mais atenção, porém, nem sempre as empresas sabem lidar com isso.

O jeito que ela estava me ensinando, ela chegava pra mim “scaneia isso e tal”. Eu não sabia! Aí beleza, como teve a avaliação comportamental. Fizeram comigo, e elas, nó, não amaciava pra mim mesmo [risos], elas só “você tem que melhorar nisso, você tem que ficar mais proativo, se a gente te dá folha...” Elas quiseram jogar o que elas fizeram para debaixo do tapete e ficaram nisso. Aí eu falei “Não, eu acho que vocês estão me ensinando da forma errada, é a minha opinião, eu cheguei e vocês não me ensinaram nada”. (Daniel)

Questões básicas para os trabalhadores mais experientes precisam ser ensinadas aos aprendizes, tais como atender uma ligação, manusear um equipamento. Isso faz diferença no acolhimento dos jovens.

Mas, aí quando nós chegamos lá, no mês do aprendizado, ela sentou com a gente, não deixou a gente fazer nada enquanto a gente não aprendeu, é... E se a gente não tivesse aprendendo, sentava com a gente separado, até a gente aprender, em qualquer dificuldade. Em relação à disciplina, ela ajudou bastante, o meu gerente já chegou pra mim e falou “José, se você quiser crescer aqui, você vai crescer. Nós estamos te dando a oportunidade, só se você não quiser... (José)

Esse treinamento inicial, requerido pelos aprendizes, é o primeiro passo para o estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal no trabalho, favorecendo a construção de sentidos. Bendassolli (2009), fala de identidade pessoal e identidade social, relacionando esta última à redução de incertezas subjetivas.

Já a segunda [identidade social], bem mais próxima do conceito de papel, diz respeito à representação que o indivíduo dá a si mesmo por pertencer a um grupo. Este contribui para reduzir a incerteza subjetiva do indivíduo, assegurando-lhe um lugar de pertencimento e uma representação valorizada. A identidade social depende de uma comparação intra e inter grupos: o indivíduo sente-se igual a outros significativos do

grupo e diferente dos membros de outros grupos sociais (BENDASSOLLI, 2009, p. 55).

Se a identidade social corresponde ao sentimento de pertença a um grupo, no ambiente de trabalho, o relacionamento interpessoal é balizador desse pertencimento. Por isso insistimos em defender a importância dessa categoria para as construções de sentidos que os aprendizes atribuem ao trabalho.

Além do treinamento inicial, acompanhar o aprendiz, durante todo seu contrato, também contribui para o sentimento de pertença. Percebemos, na pesquisa, que as empresas estão despreparadas para receber o público juvenil, o que compromete esse acompanhamento.

Às vezes as pessoas notam, tipo assim, eu trabalho na [nome da rua], uma região mais central. As pessoas lá estão tão ocupadas, é um ritmo tão louco lá dentro, que elas não têm tempo nem para te dar trabalho. Então não existe uma atenção especial, não existe atenção para o aprendiz, pelo menos no meu caso. (Patrícia)

Eu fui pra trabalhar com vendas, eu ia trabalhar no supermercado. Aí quando eu cheguei lá, eles viram meu perfil bom para o RH, aí me mandaram pro RH. Aí eu fui fazer entrevista no RH, aí eu não passei. Aí um outro cara gostou de mim e me colocou na logística. Eu não passei em nenhum dos dois que eu concorri e fiquei na logística, aí tipo, fazer alguma coisa lá dentro, eu não faço, aí tô indo lá só pra ganhar dinheiro mesmo e ir embora. (Silvio)

Esses relatos ilustram o despreparo das empresas no acompanhamento do jovem. Patrícia descreve um paradoxo para os aprendizes: funcionários sobrecarregados de trabalho e aprendizes ociosos. Silvio conta do seu processo seletivo, ele foi reencaminhado para vários setores, até ser aceito. Também é comum os aprendizes estarem submetidos, hierarquicamente, a vários cargos.

Esses dois exemplos, que representam a realidade dos aprendizes, demonstram, como falamos, o despreparo das empresas para recebe-los. Parece-nos que o cargo “aprendiz” não é considerado na dinâmica da empresa, como se não existisse, previamente, uma descrição das atividades desse cargo.

Isso desencadeia uma série de problemas: como não se tem a descrição das atividades de um aprendiz, também não existem critérios claros para o processo seletivo dos jovens. O risco é a admissão de aprendizes que não corresponderão à atividade, eles podem ser exigidos para mais, ou para menos, do que têm a oferecer.

Outro problema comum são funcionários sobrecarregados, que não têm tempo para acompanhar os aprendizes. Esses jovens, por conseguinte, se veem ociosos. Existem atividades,

mas não são confiadas a eles. Essa situação pode comprometer o relacionamento no trabalho, bem como a saúde mental dos jovens.

Também identificamos que, como não existe uma descrição das atividades para o cargo de aprendiz, restarão a esse jovem as tarefas de menor importância, com impactos irrelevantes para a empresa, como: triturar papel, repor folhas na impressora e, o mais comum, ficar somente arquivando.

Contudo, encerraremos essa questão, não com nossas palavras, mas com a dos jovens, que experienciam, cotidianamente, essa relação. Conflituosa ou não, essa relação merece ser cuidada.

Existem melhorias, mas não tem como, você tá ali no emprego onde, não digo contra, mas não tem ninguém lá que é a favor de você, não quer te ver crescer. Então você tá ali e não é mais ninguém, você é nulo. Eu saía da agência, eu saía de casa, eu chegava sem sorrir, eu sorria para os clientes, mas eu ficava com cara fechada em casa. Hoje não, hoje eu chego cumprimento todo mundo na agência, saio sorrindo, brincando com pessoal, é completamente diferente, influencia bastante. (Fernanda)

6.2.2. Luta por reconhecimento: conflito entre subordinação e autonomia

Identificamos que o reconhecimento no trabalho também é um fator de influência na construção dos sentidos para o aprendiz. Rosas e Moraes (2011), estudando o Reconhecimento em Dejours, afirmam

[...] que, a partir da perspectiva da psicodinâmica do trabalho, [Reconhecimento] refere-se a uma forma de valorização do engajamento subjetivo e do sofrimento inerente ao trabalhar. E mais que isso, diz respeito a “um modo específico de retribuição simbólica dada ao sujeito como compensação por sua contribuição aos processos da organização do trabalho, pelo engajamento da subjetividade e da inteligência” (DEJOURS *apud* ROSAS; MORAES, 2011, p. 212).

A fala destacada abaixo sinaliza que, para os jovens, o próprio cargo já pressupõe a ausência de reconhecimento.

A gente, menores aprendizes, é como se a gente fosse a unha do corpo... O que será o diferenciado, será a maior unha, que fica lá, a unha mais bonita da mão. A unha tem boas partes, e ruins. Ela nos ajuda no dia a dia, assim, ela faz parte, pra coisas pequenas ela serve. Eu acho que nós, ali, menores aprendizes, eu acho que a gente serve só pra isso sabe, fazer as coisas assim... “eu não tenho tempo mesmo, vou passar pra ele”. Eles não sentam, não explicam, eles jogam. (Daniel)

Essa metáfora, utilizada pelo aprendiz Daniel, causou impacto no grupo. Inicialmente eles riram muito, depois foram se silenciando, e assim ficaram por alguns segundos.

Percebemos que, ser a “unha” de um “corpo” simboliza quão insignificantes os aprendizes podem se sentir. Esse sentimento negativo relaciona-se às atividades que eles desempenham, também insignificantes.

Rosas e Moraes (2011), referenciando Dejours, falam que reconhecimento é a consequência da dinâmica “contribuição-retribuição”, em que “o trabalhador contribui para a organização do trabalho e espera receber o reconhecimento por seus esforços, ao ir além do prescrito para realizar o melhor trabalho possível” (DEJOURS *apud* ROSAS; MORAES, 2011, p. 2012).

Portanto, a “retribuição” necessita da “contribuição”. Mas que contribuições as atividades de um aprendiz, que se identifica como a “unha”, terão para o “corpo” organizacional? Essa é a queixa central dos aprendizes, que querem oferecer mais, porém, se sentem impedidos pela organização.

É porque é uma questão da idade mano [a desconfiança], eles falam que confia em você, mas só por causa da sua idade, eles não vão confiar tanto! (Batista)

Se eu não sei fazer, eu procuro mesmo, sabe?! Não tenho vergonha de perguntar as coisas que eu não sei não. Só que o chefe não deixa, não deixa, não deixa eu querer expandir, acho que ele não quer... (Juliana)

Eu acho que as agências têm um pouco de insegurança com menor aprendiz, por isso que eles limitam muito a nossa atividade e não quer que a gente tenha muita informação. (Luciana)

Recorrendo à Clínica da Atividade, Barros, Louzada e Silva (2011), citando Yves Clot, afirmam que “a atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estomago, é a atividade (re)engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas” (CLOT *apud* BAROOS; LOUZADA; SILVA, 2011, p. 191).

Portanto, a atividade que não é realizada, também deve ser considerada na análise do trabalho. Essa limitação, descrita pelos jovens, compõe a atividade. “A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente. Pretender prescindir disso na análise do trabalho equivale a retirar artificialmente aqueles que trabalham dos conflitos vitais de que eles buscam libertar-se no real” (CLOT, 2006, p. 116).

Os exemplos abaixo demonstram os conflitos que os aprendizes vivem em relação à subordinação e à ausência de autonomia.

Nossa, desanima completamente, porque entendeu... lá na A. [nome da empresa], você não tem direito nenhum, você só tem que tomar porre calado, não só em relação ao cliente, mas em relação a todo mundo. (Antônia)

Aí as vezes, assim, eu mesmo não sou aproveitado, por que eu acabo de fazer as minhas obrigações, ainda sobra muito tempo meu, que eles poderiam me colocar numa recepção, num outro atendimento, num outro corredor, e às vezes eles não deixam. (Kaíque)

Para Rosas e Moraes (2011), o reconhecimento se dá quando os anseios da empresa e do trabalhador encontram lugar na organização do trabalho. Porém,

quando a organização do trabalho se apresenta de forma rígida, dificulta que a execução da atividade seja organizada de forma a permitir um equilíbrio entre os objetivos da empresa e os objetivos do trabalhador, e dessa forma, afeta diretamente e negativamente a dinâmica do reconhecimento e do prazer, pois acarreta a intensificação do sofrimento, inviabilizando o processo de ressignificação/transformação deste [...] (ROSAS; MORAES, 2011, p. 218).

Portanto, a rigidez das empresas que limitam a autonomia dos seus aprendizes, compromete o processo de reconhecimento no/pelo trabalho, os jovens não se reconhecem no que fazem, tão pouco o são pelo que fazem

Outra questão frequente, foi o uso do termo “menor aprendiz” para se referir ao jovem. Os próprios aprendizes utilizam esse termo indistintamente, mas isso tem um impacto simbólico, relacionado ao reconhecimento.

Mas só de você pensar assim, para o menor aprendiz as vezes o reconhecimento é muito menor que o do funcionário. Porque o funcionário já tem um reconhecimento. O menor aprendiz, ele já é oprimido, ele já chega na loja oprimido. No primeiro dia da minha loja, os caras já chegaram, “qual é menor”, eu falei “calma gente, eu tenho nome”. (Kaíque)

Kaíque constata o que discutimos anteriormente, o aprendiz já inicia seu contrato submetido a uma luta por reconhecimento. O uso do termo “menor” no lugar do nome do aprendiz, simbolicamente, despersonaliza o cargo, como se não importasse saber quem é esse “menor”. Além disso, eles não são chamados pelo cargo, se o fossem, utilizariam o termo “aprendiz”. “Menor” também representa o nível de importância que eles têm nas empresas.

Exemplo disso é que os aprendizes compreendem a desconfiança das empresas sobre o trabalho dos jovens.

Quando você é aprendiz novo, eles não deixam, tudo acumula. Depois da confiança, bastante, que eles deixaram ir para o administrativo. (Bruna)

Essa parte da desconfiança, também se trata do aprendiz anterior a gente. Porque as pessoas estão lá há muito tempo, lá... (Luciana)

Em questão de confiança, na minha opinião, eu acho que você vai chegar na agência, eles não vão te dar o trabalho difícil. Eles não te conhecem, não sabe se você sabe escrever certo, se escreve tudo embolado... (Marcos)

É para ter conhecimento sobre a gente também né?! Ele tá dando conta disso, então eu já posso passar para outra área. (Luciana)

Os jovens também relatam algumas estratégias que utilizam para aumentar suas responsabilidades na empresa.

*Você tem que tentar se manter no arquivo e em outras coisas, para você aparecer. Assim, eu acho que, em relação quando eu cheguei, eu fiquei organizando umas caixas idiotas, e depois eles me colocaram no arquivo, só arquivo, só arquivos. Eu só tive a oportunidade de mostrar mais serviço quando os estagiários saíram, que eu me fudi total também! Saiu dois estagiários, um posso ajudar e um PF [gerente pessoa física], e o aprendiz entrou de férias. Então nesse um mês, no mês de dezembro, fui só eu, só eu, só eu. **Então eu consegui que as pessoas me olhassem mais**, então eu tentei dedicar o máximo possível, entregar o trabalho que me pediram na hora. (Alessandro)*

*Ou, então, igual você falou isso. Ou, então eles estão esperando você ter essa confiança, ou você partir para o ataque em relação a isso. Igual a B. [instrutora de aprendizagem do jovem] fala isso nas capacitações, da gente procurar não ser o melhorzinho, para a gente procurar se destacar. Então o que é que acontece, eu não gosto de ficar no arquivo, eu fico lá fora. Eu falo, “olha, você tá precisando de alguma coisa, quer que eu faça alguma coisa para você”, **é uma questão de você também se mostrar**, você mostrar o que você tá fazendo, se você for ficar só no arquivo, lá calado, ninguém vai perceber que você tá lá. (Paulo)*

Podemos notar que, nesses dois relatos, as atividades do arquivo têm menor retribuição. Para “serem vistos”, reconhecidos, os jovens buscam por outras atividades, paralelas ao arquivo. Mas, eles reconhecem que ter maior responsabilidade tem consequências positivas e negativas.

É seu nome é que tá lá a partir do momento que você fala “eu vou fazer isso”! Porque, a partir da hora que você fala “não... eu vou fazer isso por você”, você pode ter certeza que vai chegar cada dia mais coisa, então é bom e ruim. (Paulo)

Para os aprendizes da área bancária é comum o reconhecimento associar-se a metas, o que também é fonte de sofrimento. Rosas e Moraes explicam:

Dejours aponta a avaliação quantitativa do trabalho como impossível, pois o essencial do trabalho não pode ser cognoscível, mensurável. Para tanto, recorre aos postulados de Marx que já sustentava a asserção de que o trabalho não pode ser medido, uma vez que provém de uma experiência subjetiva e, portanto, fundamentalmente

incomensurável. Somente os resultados do trabalho podem ser avaliados quantitativamente, o que não expressa o investimento subjetivo implicado no trabalhar (DEJOURS *apud* ROSAS; MORAES, 2011, p. 221).

Os resultados do trabalho podem ser medidos, mas eles são consequência, não representam a totalidade e a complexidade da atividade. Portanto, o reconhecimento por metas causa insatisfação nos trabalhadores, por desconsiderar a maior parte do investimento laboral.

Aconteceu faz um tempo esse negócio de “morrer”. No banco a gente só é alguma coisa se você mostra números. Nesse sentido, eu parei de fazer tudo, não porque eu não queria bater a meta, eu fazia quando aparecia, não deixava de vender. Então quando eu fui para outra agência que eu comecei a ajudar, comecei a dar resultado, uma possível contratação. Só que eu acho que também diz respeito a isso, para o banco mesmo, eu não existia. Tanto que para mim também, eu entrava e saía do mesmo jeito, nada me afetava, como se eu desligasse 6 horas por dia, e o que eu gostava mesmo de fazer ficava lá fora, não era um ambiente agradável. (Fernanda)

Se não é possível mensurar o trabalho, como promover o reconhecimento? Conforme Dejourns, referenciado por Rosas e Moraes (2011), o reconhecimento se dá a partir de duas dimensões: a constatação e a gratidão.

“A primeira dimensão é no sentido da constatação de que há uma contribuição individual pelo sujeito-trabalhador à organização do trabalho” (DEJOURS *apud* ROSAS; MORAES, 2011, p. 215). Vejamos alguns exemplos:

As vezes até o reconhecimento no trabalho mesmo, tipo assim, o supervisor, toda vez que eu faço uma coisa boa ele olha assim, “Nossa Antônio, ficou ótimo”, mas as vezes o gerente só olha, “ficou bom, ficou bom [pouca energia]”. Aí se você faz uma coisa ruim, aí ela fala que é uma delícia [com muita repreensão]. (Antônio)

A constatação, portanto, como o próprio termo sinaliza, é a identificação da relevância do trabalho de uma pessoa. Porém, “ao reconhecer a contribuição do trabalhador para a organização do trabalho implicitamente há também o reconhecimento das imperfeições [...] da técnica [...], ao mesmo tempo em que, admite-se que o trabalhador é indispensável à manutenção do processo” (DEJOURS *apud* ROSAS; MORAES, 2011, p. 215).

Aí teve uma cliente que foi, começou a me agradecer e falou assim “pera aí eu preciso...”. Ela foi lá na minha gestora conversar, aos prantos, com a minha gestora, porque eu tava indo embora, chorando mesmo, de soluçar. Falando que ela agradece, porque o dia que ela veio aqui, que eu atendi ela bem, que ela não parou de ir na agência, por que nas outras agências o pessoal destratava ela só porque ela era copeira, faxineira. Então assim, eu tive muito feedback positivo. (Bárbara)

Na fala da Bárbara, identificamos a consequência da constatação, que acaba por demonstrar falha na técnica (o atendimento ruim de algumas agências) e a importância de um trabalhador específico.

Já a segunda dimensão do reconhecimento “aparece como forma de gratidão pela contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho” (DEJOURS apud ROSAS; MORAES, 2011, p. 216).

Às vezes é uma coisa simples, tipo assim, você fazer aquilo com boa vontade, coisa super simples de fazer, mas um “obrigado”, “valeu”, de vez em quando é bom né gente?! Até um “bom dia” que o motorista do ônibus me dá eu fico feliz. (Adriana)

Mas eu fiquei super feliz de eles terem falado isso comigo. Quer dizer que ele gostou do meu trabalho, que ele queria que eu realmente fosse uma funcionária, que trabalhar às 8 horas e ficasse ali do lado dele. Fiquei muito feliz, é uma forma de crescer e estar do lado dele. (Mariana)

A proposta de efetivação é a forma de reconhecimento mais evidente para os jovens. Eles iniciam na aprendizagem profissional com essa expectativa, que, por vezes, é alimentada pelas empresas. Essas promessas aumentam a dedicação dos jovens no trabalho, mas, nem sempre o resultado é a contratação.

Aí eu falei... nem comentei nada com ele não, só que, o que acontece, eles prometem uma coisa e depois, para eles falarem que não deu, eles inventam um tanto de desculpa e acaba te iludindo... um tanto de coisa entendeu?! Aí você fica desanimada mesmo, igual a Fernanda [aprendiz participante do grupo focal] falou o exemplo de ressuscitar, você tá morto no banco. O cara falou, eu entro no banco acabou, parece que eu tô dormindo aquelas 6 horas, fico dando senha, ajudando quem tem que ajudar e pronto. Aí, quando eu saio do banco, minha vida volta de novo. Não é que o serviço é ruim, o horário é bom para estudar, é um serviço tranquilo, de 10 às 16 horas. Não tenho que reclamar de maneira alguma, porque tem gente procurando emprego e não tem nada, só que a gente tinha que ser valorizada pelo que a gente faz e a gente não é valorizado. A gente trabalha mais que estagiário, a gente trabalha demais, trabalha muito. (Raimundo)

Além da contratação, os jovens esperam um reconhecimento posterior ao término do contrato. Vemos que um dos sentidos que esse trabalho tem é o investimento na carreira profissional.

Tipo assim, a gente sai daqui, vou tentar [trabalhar] em outra empresa, muitas empresas ligam. Se você faz tudo certinho, quando ligarem vão falar bem de você, você vai ser reconhecido, isso pode ajudar. (Adriana)

Outro sentido atribuído pelos aprendizes ao trabalho ocorre pelo reconhecimento familiar. Eles desejam independência do núcleo familiar, e sentem grande satisfação ao perceberem que o trabalho está mudando o lugar que eles ocupavam em casa.

Mas, querendo ou não, as pessoas, tipo, a minha irmã ela... ela me reconhece. Ela cresceu como aprendiz, ela sabe como que é. Mas ela fica falando assim, “não reclama do que você tem não”. Mas a minha mãe, ela não me reconhece, ela fala que eu não faço nada. Mas eu dou muita coisa para ela, além de eu pagar conta de água e de luz, eu ainda dou alimentação para ela, e ela ainda fala que eu não faço nada?! Só a minha irmã me reconheceu em casa. Tipo, meu pai mesmo, não me reconhece. (Mariana)

Nessa fala observamos a importância do reconhecimento familiar para os jovens. Mariana reivindica o reconhecimento dos seus pais. Ela atribui essa ausência de reconhecimento à carga horária de trabalho reduzida do aprendiz. Esse “não reconhecimento” da intensidade da rotina dos aprendizes também foi uma queixa frequente.

Fica cansativo, escola de manhã, serviço à tarde, e geralmente à noite. Igual o pessoal... a minha irmã, ela falava “você não faz nada, você trabalha só 4 horas”. Trabalho 4 horas, mas, eu estudo 4 horas, vou para o serviço, 4 horas, e vou para academia, mais umas 2, e ainda tenho para-casa da escola. É, mas às vezes o aprendiz se cansa, mais do que quem trabalha 6, 8 horas, porque é muita responsabilidade. Acordar cedo, vai para escola, tem que pegar o ônibus, se perde o ônibus, perde o horário, e aí tem a rotina de voltar para casa, com ônibus cheio, e aí acaba que você fica cansado, porque é muita coisa. (Alice)

Uma vez, eu não lembro, alguém falou “você trabalha só 4 horas”. Tá, mas beleza, mas trabalho compensa, você cansa mais do que uma pessoa 8 horas. Tem dia que não consigo ficar sentada, já chega a gente para fazer alguma coisa. Então, tipo assim, você explica as coisas para o cliente. 4 horas, a pessoa fala “você trabalha pouco”, mas eu trabalhei igual. (Mariana)

Trabalhei, do trabalho eu fui para a escola, para outra escola, na escola eu estudei, ainda voltei para casa. Cheguei em casa e pensei, “cara o que eu fiz no meu dia hoje, eu não tive tempo nem para respirar”, escola, trabalho, escola... escola, trabalho, escola... Então, é uma coisa... que cansaço físico, eu não tava com dor nem nada, mas eu tava com a mente tão cheia. (Kaíque)

Nas falas identificamos que as pessoas citadas pelos aprendizes, medem seus esforços em horas, dessa forma, afirmam que os jovens trabalham “só” 4 horas. Os aprendizes questionam essa medida, eles problematizam: primeiro que, para eles, trabalhar 4 horas significa cumprir todas as atividades em menos tempo. Associado a isso está, não só a rotina escolar, que também exige dedicação, mas o desgaste do deslocamento, via transporte público.

Rosas e Moraes (2011), citando Mendes, falam que “a partir do reconhecimento, o trabalhador pode individualmente atribuir um sentido à atividade e ressignificá-la” (MENDES

apud ROSAS; MENDES, 2011, p. 219). É o que ilustra a fala abaixo, de um jovem que se sente reconhecido em sua empresa e por suas atividades.

Fui [aprendiz anteriormente, em comércio e varejo]! Só que foi pelo S. [instituição formadora]. Aí você vê que é muito diferente! Eu já entrei nesse outro com expectativa: “ah, você é menor aprendiz, de novo, serviço nada a ver!”. Só que eu vejo que é muito diferente, eles valorizam muito meu serviço lá dentro, eles não me tratam lá como aprendiz, me trata como funcionário normal! Visa o meu crescimento, me ajuda, já me ajuda, tanto que precisa me ensinar os processos da empresa, e para mim é muito importante. Quanto tem alguma coisa pra fazer que não é da minha obrigação, eles acreditam em passar pra mim pra fazer, me ensinam. Desde que eu entrei eles têm essa política de ensinar direitinho, e ensina pra depois você fazer. Quando eu estava muito sem o que fazer lá, eles é... eles me ensinavam outras coisas, a minha chefe me colocou em outro setor pra eu aprender mais do outro setor, depois voltei. Então assim, eu acho que tem um investimento muito grande, eu tenho um... eu me vejo como um funcionário normal dentro da empresa. (Nicolas)

Portanto, é urgente que os aprendizes tenham autonomia sobre as atividades que realizam. Essa é a maior dificuldade desses jovens profissionais, serem considerados como tal, com atividades claras, sendo-lhes atribuídos, gradativamente, maiores responsabilidades. Finalizando com Rosas e Moraes (2011):

[...] o reconhecimento somente é possível mediante a existência de uma dinâmica intersubjetiva bem estruturada, em que o espaço público da fala possibilite a discussão das dificuldades, dos impasses, dos arranjos que modificam a prescrição do trabalho. De uma dinâmica que favoreça a confiança, a cooperação e a valorização da contribuição individual para o aperfeiçoamento da organização do trabalho (ROSAS; MORAES, 2011, p. 220).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou compreender os sentidos que o trabalho protegido tem para jovens aprendizes, a partir da identificação desses sentidos e da análise do seu processo de construção, ou seja, dos atravessamentos que influem nessa significação.

A aprendizagem profissional é uma modalidade de trabalho protegido, que tem como principais marcos legais a lei 10097/2000 e o decreto 9579/2018, que revogou o decreto 5598/2005. A aprendizagem está prevista em lei desde 1943, na Consolidação das Leis Trabalhistas (5452/1943), mas somente em 2005 ela entrou em vigor. Antes disso, a lei 10097/2000 alterou alguns artigos da CLT e o decreto 5598/2005 regulamentou a contratação de aprendizes. Portanto, a aprendizagem é um contrato especial de trabalho, que contempla adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos incompletos. Prevê uma proteção ao jovem aprendiz, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento, tendo como prioridade o caráter educativo sobre o produtivo.

Ao estudarmos todos os marcos legais da aprendizagem profissional, observamos algumas heranças ideológicas que impactam na operacionalização dessa política. A primeira delas é o uso do termo “menor” por 74 anos, na letra das leis, mas que permanece até hoje no tratamento dos aprendizes. O impacto simbólico é a ausência de reconhecimento sobre o trabalho e o trabalhador. Isso vai desde as atividades, que são de menor relevância dentre as demais funções de uma empresa, até a identidade daquele jovem trabalhador que, ao ser chamado de “menor”, percebe que lhe é negado o próprio nome.

Também identificamos o caráter moralista e assistencialista do trabalho, construído historicamente, presente na letra da lei e, infelizmente, também na prática. A expectativa é que o trabalho afaste os “marginais” de seus “desvalores”, pressupõe-se que as pessoas que estão à margem da sociedade (pobres, negros, gays, jovens, dentre tantos outros), encontrarão no trabalho uma inserção social digna, que os afaste das influências negativas que a marginalidade os impõe.

Heranças ideológicas como essas impactam negativamente na prática da aprendizagem profissional, já que os jovens iniciam no mercado imersos nesses estereótipos, tendo esse papel social negativo reafirmado por gestores, colegas de trabalho, instrutores de aprendizagem, enfim, torna-se mais difícil para eles construir uma carreira profissional ocupando outro lugar.

Mesmo assim, o trabalho tem grande importância para o jovem, representa sua inserção na vida adulta. A Psicologia do trabalho propõe uma leitura crítica da relação empregador e empregado, trabalhador e trabalho. Ela entende que o trabalho permite ao homem dimensionar

sua condição histórica e processual, a partir do que produz, é o trabalho que “funda o ser social” (SABINO, s/d, p. 137).

Na mesma linha crítica, conceituamos juventude assumindo sua complexidade, todas as suas possibilidades, mas, acima de tudo, sua construção sócio-histórica-cultural. Óbvio que a lei da aprendizagem nos impôs um intervalo etário, de 14 a 24 anos, mas mantivemos nossa leitura crítica no contato com os aprendizes e na análise dos dados de campo.

Um dos grandes desafios dessa pesquisa foi distinguir, conceitualmente, sentido de significado, pois, em muitas produções teóricas, esses termos são usados indistintamente. Isso ocorre porque existe uma interdependência entre esses conceitos, eles se influenciam. Retomando brevemente, significados são entendimentos sociais (FONSECA; TOLFO; MARTINS, 2015), são apropriações coletivas, compartilhadas, que tendem a uma progressão temporal. Já os sentidos são as apropriações singulares e pessoais dos significados, é a leitura que o sujeito faz das suas experiências cotidianas.

Identificamos que os aprendizes atribuem os seguintes sentidos para o trabalho: choque de realidade, aprendizagem e amadurecimento, independência financeira e simbólica, e investimento no futuro profissional. Esses quatro sentidos são influenciados pelo reconhecimento e relacionamento interpessoal que eles estabelecem no trabalho e na família.

O trabalho como choque de realidade representa uma experiência que “introduz” os jovens no “mundo real”. As novidades são a ampliação das responsabilidades, intensificação da rotina, cobranças por desempenho, por adequação comportamental, tudo isso inaugurado pelo trabalho. É a inexperiência desses jovens que faz com que essas situações adquiram tamanha relevância, isso porque eles, de fato, não sabem como lidar com essas cobranças.

Contudo, eles reconhecem a importância desse choque de realidade, é uma “preparação para a vida adulta”. Isso muda não só os comportamentos dos aprendizes, mas sua “visão de mundo”, que tende a ser mais crítica e realista. Cabe ressaltar que algumas regulamentações protetivas da lei da aprendizagem favorecem a adaptação dos aprendizes à essas cobranças, por exemplo, a carga horária reduzida, a prioridade pelas atividades escolares e a capacitação teórica. Nesse sentido, é como se a lei intermediasse a relação do jovem com o mercado de trabalho, o que favorece à sua adaptação.

Outro sentido é o aprendizado e o amadurecimento. Os jovens atribuem à lei da aprendizagem o momento ideal para desenvolver suas habilidades profissionais, pois, por serem aprendizes, terão seus erros compreendidos. Novamente, é um sentido positivo vinculado à preparação para a fase adulta. É possível identificar quais são os principais aprendizados: comunicação, organização, gestão do tempo, desinibição, paciência, disponibilidade e

relacionamento interpessoal. Mas não são só as habilidades comportamentais que são desenvolvidas, os aprendizes reconhecem seu amadurecimento, sua “adultização”.

Outrossim, a lei da aprendizagem colabora com esse sentido atribuído pelos jovens. Sabemos que o mercado de trabalho é, de maneira geral, intolerante a erros. Se não fosse pelo amparo da LA, teríamos índices elevados de desligamento de aprendizes. A exigência de acompanhamento para a realização de desligamento dá aos aprendizes outras oportunidades que, no regime celetista, não existiriam. Associado a isso, a capacitação teórica associada à prática, bem como o acompanhamento periódico do desempenho do jovem, favorecem seu aprendizado e o amadurecimento.

Os jovens também trabalham em busca de independência financeira e simbólica, entretanto, logo percebem que conseguem autonomia financeira e não independência. A queixa sobre o baixo salário é unânime, eles relatam que a redução da carga horária, que justifica o salário proporcional, não é coerente, já que eles têm que cumprir com todas as suas obrigações em um tempo reduzido. Mas, se não alcançam a independência financeira, a independência simbólica dos familiares pode ser um propulsor para continuarem.

Analisamos que está implícito na lei da aprendizagem uma inserção dos jovens no mercado, não só como trabalhadores, mas também como consumidores. Os aprendizes criam ambições, desejam produtos e serviços inicialmente inacessíveis devido a suas condições financeiras. Como estratégias, eles buscam novas inserções no mercado, com melhor remuneração, de maneira formal, informal ou ilegal. Portanto, a lei ao promover esse duplo papel social para os jovens (de trabalhadores e consumidores), atende novamente aos interesses econômicos.

Todos os sentidos anteriores (choque de realidade, aprendizado, amadurecimento e independência) se relacionam com o investimento no futuro profissional. Esse foi o núcleo de sentido mais recorrente. Eles investem para serem efetivados nas empresas em que atuam, ou, quando não é possível, dedicam-se às experiências advindas do trabalho, o que consideram diferenciais para suas recolocações.

As empresas utilizam esse desejo dos jovens pela recolocação no mercado, muitas prometem a contratação do aprendiz, mas ao final do contrato, nada acontece, o jovem é desligado. Bonetti, Descendre, Gaulejac e Pagès (1993) apontam para a relação de poder presente nessa estratégia que, por um lado “canaliza”, “converte” a energia do aprendiz para o trabalho, “contendo” sua insatisfação; por outro, a empresa tem pessoas trabalhando cada vez mais e melhor.

Nesse ponto, questionamo-nos se a LA realmente colabora com a recolocação profissional dos ex-aprendizes. Essa é uma questão ainda sem resposta, mas que merece a atenção dos pesquisadores da área. Porque, se a resposta for positiva, constataremos que a aprendizagem profissional é uma política pública eficiente, que inscreve o jovem em novas possibilidades no mercado de trabalho. Mas se, pelo contrário, ela não ampliar as perspectivas de inserção juvenil, precisará ser reavaliada, para não ser uma política que, meramente, posterga o problema do desemprego juvenil.

Identificamos que dois fatores influenciam na construção de sentido para o trabalho: reconhecimento e relacionamento interpessoal. Rosa e Moraes (2011), citando Dejours, conceituam reconhecimento como “uma forma de valorização do engajamento subjetivo e do sofrimento inerente ao trabalhador. [...] é ‘[...] retribuição simbólica [...] como compensação por sua contribuição aos processos da organização do trabalho, pelo engajamento da subjetividade e da inteligência’” (DEJOURS, apud ROSAS; MORAES, 2011, p. 212).

O reconhecimento serve, para o jovem, como um sinal de que ele está no caminho certo. Por isso, o reconhecimento contribui para as construções dos sentidos identificados nessa pesquisa. É certo que todos eles (choque de realidade, aprendizado e amadurecimento, independência financeira e simbólica, e investimento no futuro profissional) se relacionam com o reconhecimento do esforço do jovem para alcançar a fase adulta. Mas é dos familiares e da empresa que eles esperam o reconhecimento mais significativo.

Outro ponto relevante é o relacionamento interpessoal, isso porque ele interfere diretamente na satisfação com o trabalho. Eles são tão influentes que, para os jovens, chegam a ser mais relevantes que o vínculo de contrato. Clot (2006) afirma que toda atividade é triplamente dirigida: ao sujeito, ao objeto e aos outros, portanto, é no direcionamento aos outros que o relacionamento interpessoal se inscreve.

Todavia, para que sentidos positivos sejam atribuídos à aprendizagem, as empresas precisam se atentar à importância do reconhecimento e dos relacionamentos interpessoais. Mas, acima de tudo, precisam estar preparadas para receber os aprendizes.

Contemplar o cargo do aprendiz na distribuição das atividades da empresa é o primeiro passo. Percebemos que, em muitas empresas, parece não existir uma descrição das atividades desse cargo. Isso muda tudo, a começar pelo processo seletivo para aprendizes, que serão mais assertivos, buscando jovens que se identificaram com as tarefas, evitando desmotivação dos aprendizes e insatisfação da empresa.

Além disso, também é essencial ter um profissional de referência para o jovem, preferencialmente alguém com tempo e paciência para ensinar, isso porque são pessoas que

nunca trabalharam, cujas referencias institucionais são família, amigos, escola e redes sociais, significa que essas atividades precisam ser desafiadoras, que explorem o potencial criativo dos jovens. Dessa maneira o jovem se sentirá mais amparado, terá clareza das atividades que lhe são conferidas.

A LA não contempla uma intervenção efetiva nas empresas, age de forma repressiva, através das fiscalizações e auditorias, que geram multas sob os descumprimentos legais, porém, as empresas já estão preparadas para isso. O fato é que a LA, assim como outras políticas públicas brasileiras, estão refém dos interesses econômicos. Cada vez mais observamos que a política brasileira está rendida ao mercado, o parlamento brasileiro tem forte bancada empresarial e religiosa, enquanto representantes ativistas são silenciados. O resultado, por exemplo, foi a extinção do Ministério do Trabalho, decisão tomada pelo atual governo, que coloca a LA sob ameaça, já que, por ora, ela ainda não está vinculada a outro Ministério.

Mesmo sabendo dos limites da LA, a pesquisa que realizamos demonstra seus impactos positivos para o jovem. Contatamos a necessidade de aprimoramento dessa política, pois, essa lei garante a inserção protegida dos jovens no mercado de trabalho. Estratégias como priorização do ensino regular, carga horaria reduzida, acompanhamento da frequência escolar e capacitação teórica somada à prática, são seus grandes diferenciais. Esse aprimoramento pode potencializar o aproveitamento juvenil. Atividades repetitivas e mecânicas, ou inatividades, só servem para a empresa cumprir cota, mas os jovens podem mais, eles querem mais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In.: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005. Cap.2, p. 37 – 72.

ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa. 2005.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In.: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria das Graças M.; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 9, p. 201 – 220.

AMARAL, Vilma Aparecida do; OLIVEIRA, Douglas Henrique de. Do direito à profissionalização e da proteção no trabalho ao adolescente à luz do estatuto da criança e do adolescente. **Revista de Direito Público**. Londrina: V. 3, N. 3, P. 163-179, set/dez. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

ANDRADE, Sílvia Patrícia Cavalheiro de; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; TOLFO, Suzana da Rosa. Sentidos do Trabalho e Racionalidades Instrumental e Substantiva: Interfaces entre a Administração e a Psicologia. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, art. 2, pp. 200-216, Mar./Abr. 2012.

ARAÚJO, José Newton Garcia. Trabalho e usos da subjetividade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 2, p. 35-46, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo; SILVA, Claudia Osório da. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In.: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. Cap. 10, p. 188 – 207.

BENDASSOLLI, Pedro F. **Psicologia e Trabalho: Apropriações e Significados**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colômbia), v. 32, n. 1, pp. 131-147, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos em Psicologia**. São Paulo, v.4, n. 2, p.3015-329, 1999.

BONETTI, Michel; DESCENDRE, Daniel; GAULEJAC, Vincent de; PAGÈS, Max. As práticas de poder na gestão dos recursos humanos. In.: BONETTI, Michel; DESCENDRE, Daniel; GAULEJAC, Vincent de; PAGÈS, Max. **O poder das Organizações**. São Paulo: Atlas, cap. 3, p. 97 – 142.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In.: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005. Cap.5, p. 129 – 148.

BRASILIANO, Jullyane; CARDONA, Milagros García; CORDEIRO, Rosineide Meira. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. In.: BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; CORDEIRO, Mariana Prioli; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do Nascimento SPINK, Mary Jane P. **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. Cap. 6, p. 123 – 144.

BRASIL. Consolidação das Leis Trabalhistas. Lei nº 5452, de 01 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 ago. 1943.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 dez. 1998.

_____. Lei da Aprendizagem. Lei no 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 2000.

_____. Resolução nº 74, de 13 de setembro de 2001. Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 set. 2001.

_____. Decreto no 5598/2005, de 01 de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 02 dez. 2005.

_____. Lei 11180/2005, de 23 de setembro de 2005. Altera artigos da CLT. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 set. 2005.

_____. Portaria MTE nº 615/2007, de 13 de dezembro de 2007. Cria o Cadastro Nacional da Aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 dez. 2007.

_____. Portaria MTE nº 983/2008, de 26 de novembro de 2008. Institui o Fórum Nacional de Aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 nov. 2008.

_____. Lei 11788/2008, de 25 de setembro de 2008. Altera artigo da CLT. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 set. 2008.

_____. Portaria MTE nº 1.535/2009, de 17 de novembro de 2009. Cria Comitê Permanente de Aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2009.

_____. Instrução normativa 75/2009, de 08 de maio de 2009. Disciplina a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos programas de aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mai. 2009.

_____. Portaria MTE nº 2185/2009, de 05 de novembro de 2009. Instituições públicas de ensino poderão capacitar aprendizes em nível técnico. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 nov. 2009.

_____. Portaria MTE nº 1715/2009, de 21 de setembro de 2009. Cria a Matriz de Informações das Matrículas de Aprendizagem Profissional ofertadas pelas entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 set. 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego / Secretaria-Geral da Presidência da República. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília, 21 jun. 2011.

_____. Portaria MTE nº 723/2012, de 23 de abril de 2012. Atualiza procedimentos do Cadastro Nacional de Aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 abr. 2012.

_____. Instrução normativa 97/2012, de 30 de julho de 2012. Dispõe sobre a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos programas de aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 jul. 2012.

_____. Lei 13146/2015, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 jul. 2015.

_____. Lei 13420/2017, de 13 de março de 2017. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 mar. 2017.

_____. Instrução Normativa 146/2018, de 25 de julho de 2018. Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01 ago. 2018.

_____. Decreto no 9579/2018, de 22 de novembro de 2018. Dispõe sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 nov. 2018.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHIESI, Antônio; MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

CLEMENTINO, Josbertini Virginio. Aprendizagem profissional: a lei que promove Trabalho Decente para a juventude e desenvolvimento econômico e social para o Brasil. **Mercado de Trabalho**. n. 55, Ago, 2013.

CLOT, Yves. A unidade de análise. In.: CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Cap. 3, p. 93 – 123.

COUTINHO, Maria Chalfin; OLIVEIRA, Fábio de. Algumas ferramentas teóricas para o estudo psicossocial do trabalho: práticas cotidianas, processos de significação e identidades. In.: BERNARDO, Marcia Hespanhol; COUTINHO, Maria Chalfin; SATO, Leny. **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Cap. 4, p. 81 – 102

DAMACENO, Ana Daniella; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; SOBRAL, Karine Martins. **Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Oboré. 1987.

DOURADO, Débora Paschoal; HOLANDA, Luciana Araújo de; SILVA, Michelaine Machado Maciel da; BISPO, Danielle de Araújo. Sobre o sentido do trabalho fora do enclave de mercado. **Cadernos ebape**. BR, v. 7, n. 2, artigo 10, Rio de Janeiro, Jun. 2009.

FERNANDES, Cláudia Monteiro. **Juventude em transição para o mundo do trabalho**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19994/1/CI%C3%A1udia%20Monteiro%20Fernandes.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2018.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Políticas públicas e inserção laboral dos jovens: algumas experiências na América Latina. In: FILGUEIRAS, C. A. C.; MEDEIROS, R. **Jovens, trabalho e políticas públicas: anseios e desafios**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016. Cap. 5, p. 113 – 138.

FONSECA, João Cesar de Freitas. **Adolescência e Trabalho**. São Paulo: Summus, 2003.

FONSECA, João Cesar de Freitas. **Saber é poder? A psicologia do trabalho e os modos operatórios de educadores de educação profissional em cursos livres**. 2008. 275 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7E2HEQ/20080515_versao_a.pdf?sequence=1> Acesso em: 01 jul. 2018.

FONSECA, João Cesar de Freitas; TOLFO, Suzana da Rosa; MARTINS, Greice Viana. Sentidos e significados do trabalho na implantação do subsistema integral de atenção à saúde do servidor (SIASS): a perspectiva dos médicos peritos. In.: ARAÚJO, José Newton Garcia de; FERREIRA, Mário César; ALMEIDA, Cleverson Pereira de Almeida (Org). **Trabalho e saúde: cenários, impasses e alternativas no contexto brasileiro**. São Paulo: Opção, 2015. Cap. 7. p. 139-162.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In.: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. Cap. 9, p. 180 – 216.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In.: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005. Cap.6, p. 149 – 174.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Liiz; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. 3 ed., p.77-96.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LEITE, Carla Carvalho. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. **Juizado da Infância e Juventude**, Rio Grande do Sul, n. 1, p. 9-24, mar. 2005.

LÉVY-STRAUSS, C. Aula inaugural. In: ZALUAR, A. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, cap. 3. p. 211 – 244.

LHUILIER, Dominique. Introdução à psicossociologia do trabalho. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 5-19, 2014.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

NARCISO, Roseane de Aguiar Lisboa. Sobre os efeitos do trabalho e da educação na reprodução social de jovens aprendizes. In: FILGUEIRAS, C. A. C.; MEDEIROS, R. **Jovens, trabalho e políticas públicas: anseios e desafios**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016. Cap. 8, p. 187 – 210

NARCISO, Roseane de Aguiar Lisboa. **Juventude e transição Escola-Trabalho: Tempo do Devir**. Curitiba: Appris, 2017.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

PICANÇO, Felícia Silva. Juventude e trabalho decente no Brasil – uma proposta de mensuração. **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 569-590, Set./Dez. 2015. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000300569&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 13 ago. 2018.

POCHMAN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

_____. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. **Movimento**, n. 1, maio de 2000.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

ROSAS, Maria Letícia Messias; MORAES, Rosângela Dutra de. A importância do Reconhecimento no contexto de trabalho. **Revista AMAZônica**, ano 4, v. 7, n. 2, p. 210-224, jul-dez 2011.

SABINO, Mariana Correia Silva. Fundamentos Ontológicos do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. **Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior**. p. 135-148, s/d. Disponível em http://www.ubimuseum.ubi.pt/n03/_edit/ubimuseum03-print-folder/ubimuseum.03.sabino-mariana.pdf Acesso em 26 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, ago/2005. Disponível em http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf Acesso em 20 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, mai/ago. 2009.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das Nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmária. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, Edição Especial 1, p. 38-46, 2007.

ANEXO A – Modelo de Termo de Assentimento



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE ASSENTIMENTO

N.º Registro CEP: CAAE 85789217.9.0000.5137

Título do Projeto: **Trabalho (do) menor: Entre o Discurso e o Sentido sobre o Trabalho Protegido do Aprendiz, à luz das Clínicas do Trabalho**

Meu nome é **Vanessa Carolina Neves dos Santos** e o meu trabalho é pesquisar **sobre o sentido que o trabalho tem para aprendizes, comparando com o que a lei da aprendizagem entende por trabalho**. Queremos saber se o que a lei diz e o que o jovem experimenta no trabalho coincidem ou não.

Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Eles já concordaram com a sua participação nesta pesquisa, mas se você **não** desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação a seu tratamento de saúde (se for o caso). Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação na pesquisa pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, pois podemos parar para explicar a qualquer momento.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque é aprendiz do Centro de Integração Empresa Escola. Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá fazer os seguintes procedimentos:

- 1) Comparecer no CIEE nos dias de curso;
- 2) Participar dos grupos de discussão sobre trabalho que ocorrerão dentro do seu horário de curso;
- 3) Falar sobre suas experiências pessoais e de trabalho;

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros, no entanto, como vocês será convidado a falar, poderá se sentir desconfortável em falar algumas coisas, nessa situação você será respeitado. Porém, precisamos saber se qualquer coisa diferente acontecer a você em relação aos procedimentos da pesquisa, e você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas.

Esta pesquisa poderá ajudar a entender um pouco melhor qual a importância do trabalho para o aprendiz e como podemos melhorar essa política.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517 CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais -
Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa. Se você vive longe do local onde serão realizados os procedimentos, daremos para seus pais dinheiro suficiente para pagar o transporte.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com o telefone e o endereço de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisadores responsáveis: Vanessa Carolina Neves dos Santos / (31)988774212 / Rua dos Otoni, 274, Santa Efigênia, BH.

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando na pesquisa com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa com você, e que também manterá segredo sobre você, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com o coordenador, que é a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Belo Horizonte, .

Eu entendi que a pesquisa é sobre o sentido que o trabalho tem para o aprendiz e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, que tudo continuará bem.

Nome da criança/adolescente (em letra de forma)

Eu, **Vanessa Carolina Neves dos Santos**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**PUC Minas**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
 Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

MODELO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

N.º Registro CEP: CAAE 85789217.9.0000.5137

Título do Projeto: **Trabalho (do) menor: Entre o Discurso e o Sentido sobre o Trabalho Protegido do Aprendiz, à luz das Clínicas do Trabalho**

Prezado Sr(a),

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a relação do Discurso acerca do Trabalho presente na lei da aprendizagem com os Sentidos que os aprendizes atribuem a essa prática.

O menor sob sua responsabilidade foi selecionado(a) porque é aprendiz do Centro de Integração Empresa Escola. A sua participação nesse estudo consiste em participar de grupos de aprendizes que discutirão sobre sua prática. Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo são a inibição em dizer de algumas experiências profissionais e pessoais, que sendo percebidas serão respeitadas.

A participação do menor sob sua responsabilidade é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, ele também não terá nenhum gasto, pois aproveitaremos a presença dele no curso para realizar os grupos de discussão.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Ele poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para avaliarmos a qual a importância que o trabalho como aprendiz tem para os jovens e o que pode ser melhorado.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517 CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais -
 Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Vanessa Carolina Neves dos Santos / (31)988774212 / Rua dos Otoni, 274 – Santa Efigênia, BH

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, .

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, **Vanessa Carolina Neves dos Santos**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trabalho (do) menor : Entre o Discurso e o Sentido sobre o Trabalho Protegido do Aprendiz , à luz das Clinicas do Trabalho.

Pesquisador: VANESSA CAROLINA NEVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85789217.9.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.636.112

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa objetiva relacionar o sentido que o Trabalho Protegido tem para jovens aprendizes com o discurso sobre Trabalho presente na Lei da Aprendizagem, a fim de analisar seus pontos de convergência e divergência. O trabalho protegido se refere às normas que regulamentam a inserção juvenil no mercado de trabalho, como uma estratégia de emancipação econômica e social caracterizada, acima de tudo, pelo aprendizado. Apesar dos avanços legais sobre o trabalho infanto-juvenil, muitos jovens ainda não têm garantidos seus direitos à profissionalização. Ainda existe no Brasil trabalho infantil, escravo e ilegal. Relacionar a distância entre o discurso legal com os sentidos que os jovens aprendizes atribuem à sua prática, evidencia a lenta mudança dessa problemática. Para isso será feita (i) análise da concepção de Trabalho presente na Lei da Aprendizagem de 2000; (ii) Grupos Focais e Observações Participantes com jovens aprendizes do Centro de Integração Empresa Escola, em Belo Horizonte; (iii) análise dos dados de campo e da Lei da Aprendizagem pela Análise do Discurso, amparados na revisão bibliográfica das Clinicas do Trabalho; (iv) comparação desse recorte legal com a prática dos aprendizes, a fim de identificar pontos de convergência e divergência.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO:

Continuação do Parecer: 2.636.112

- Relacionar o Sentido que o Trabalho Protegido tem para jovens aprendizes com o Discurso sobre Trabalho presente na Lei da Aprendizagem (10097/2000), a fim de analisar seus pontos de convergência e divergência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis. Benefícios: Ao falarem de suas experiências profissionais os jovens podem atribuir novos sentidos ao que fazem. O resultado da pesquisa pode gerar apresentações e publicações que problematizam a questão do trabalho juvenil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante no que se refere ao sentido do trabalho para jovens.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou folha de rosto, Termo de Compromisso da instituição, TCLE para os responsáveis e Termo de Assentimento para os jovens entrevistados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1049550.pdf	19/03/2018 19:48:13		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocorrigidaeeassinada.pdf	19/03/2018 15:01:35	VANESSA CAROLINA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	06/12/2017 19:51:23	VANESSA CAROLINA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termocompromisso.pdf	06/12/2017 19:27:45	VANESSA CAROLINA NEVES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	modelotcle.doc	06/12/2017 19:26:26	VANESSA CAROLINA NEVES	Aceito

Justificativa de Ausência			DOS SANTOS	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	modelota.doc	06/12/2017 19:26:10	VANESSA CAROLINA NEVES DOS SANTOS	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 2.636.112

Ausência	modelota.doc	06/12/2017 19:26:10	VANESSA CAROLINA NEVES DOS SANTOS	Aceito
----------	--------------	------------------------	--------------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 04 de Maio de 2018

**Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador)**

Endereço:	Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228		
Bairro:	Coração Eucarístico	CEP:	30.535-901
UF:	MG	Município:	BELO HORIZONTE
Telefone:	(31)3319-4517	Fax:	(31)3319-4517
		E-mail:	cep.proppg@pucminas.br