



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Núcleo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência em Situação
de Risco Pessoal e Social

História de vida de Jovens e Vivências de Formação Profissional

Manuella Castelo Branco Pessoa

João Pessoa- PB

2012

Manuella Castelo Branco Pessoa

História de vida de Jovens e Vivências de Formação Profissional

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

João Pessoa-PB

2012

(ficha catalográfica)


História de vida de Jovens e Vivências de Formação Profissional

Manuella Castelo Branco Pessoa

Banca Avaliadora:

Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Pereira Aberto

Prof. Dr. Paulo César Zambroni de Souza



Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra

João Pessoa

2013

DEDICATÓRIA

Aos Jovens que participaram desta dissertação, que se dispuseram, mesmo sem me conhecer, a contar um pouco de suas histórias de vida. Que me encantaram com cada palavra, cada brilho no olhar e me ensinaram lições valiosas com a força de seus discursos. Espero que o conhecimento que construímos juntos aqui possa servir para a elaboração de práticas que produzam realidades sociais mais dignas.

Aos meus pais, minha base e fortaleza, cujo sacrifício pessoal e apoio me fizeram chegar até aqui.

In memoriam

de meu padrinho Luís Patrício, exemplo de coragem e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**: “Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?”
(Salmo 116:12)

À **Profª Maria de Fátima Pereira Alberto**, minha *profinha*! Pelo carinho e atenção dedicados a mim em toda minha trajetória na graduação e agora na pós-graduação. Obrigada por me mostrar uma psicologia pautada no compromisso e na ética; por tantas vezes te olhar exercendo a profissão de forma digna; por fazer com que cada ação me deixe mais apaixonada por essa prática; e por me mostrar que é possível uma psicologia que não renega a realidade.

Aos meus pais, **Ana** e **Manoel**, os primeiros jovens trabalhadores que conheci. Obrigada pelo amor, pela dedicação, pelos momentos que abriram mão dos próprios desejos para satisfazerem os meus. Obrigada por acreditarem nesse sonho junto comigo!

Aos meus irmãos, **Fellipe**, **Rayana**, e **Mara** (prima-irmã), que me acompanharam nos momentos de esforço, de choros e dificuldades, mas também nos de alegria.

A meu namorado, **Gustavo**, que, por várias vezes acreditou mais em mim do que eu mesma, sempre ao meu lado para me fazer levantar a cabeça diante das dificuldades.

Aos amigos e segunda família do **NUPEdia**, por todo o conhecimento compartilhado, pela alegria a cada encontro, por serem mais que companheiros de Academia. “*E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que a gente pense estar*”
(Gonzaguinha)

Às amigas **Tâmara** e **Leilane**, juntas desde os grupos de estudos para a seleção. Desde aquele momento percebi que tinha encontrado pessoas que levaria comigo para a vida inteira. E nesses dois anos de mestrado rimos muito, choramos um pouco e aprendemos juntas; e que venham mais anos de amizade!

Às amigas de turma de mestrado, em especial **Polly**, **Rachel**, e **Eloá**: “*A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer alguma coisa*” (Antoine de Saint-Exupéry). Meninas, vocês me cativaram! Mesmo na correria da vida acadêmica, sempre com tantos compromissos, pude

encontrar em vocês mais que futuras companheiras de departamento, mas amizade para a vida!

Aos amigos de graduação **Clovis, Joana, Juliana, Romanan e Thais Helena:** *“Família é quem você escolhe pra viver, é quem você escolhe pra você. Não precisa ter conta sanguínea”* (O Rappa). Pelos mais de sete anos de amizade, companheirismo e família postiça aqui em João Pessoa.

Aos jovens da **extensão** e aos jovens **graduandos da disciplina “Psicologia da Adolescência e Juventude”**. Com vocês tive um rico aprendizado do ofício de professora, obrigada pela confiança depositada, pelo respeito e por dividirem suas experiências comigo.

Ao Prof. Dr. **Paulo Zambroni**, que, mesmo em meio a tantas ocupações do ofício de professor, tão gentilmente aceitou meu convite para leitor interno e acompanhou a construção da presente dissertação com tanta atenção.

Ao professor **Marlos Alves Bezerra** pela disponibilidade em ler minha dissertação, por aceitar dividir comigo seus saberes e a finalização deste trabalho.

Ao **SENAI** e **FEPETI** por terem aberto suas portas à minha pesquisa, pelo auxílio e atenção a mim dispensados.

À **Capes**, que, através do financiamento, tornou possível a realização do meu Mestrado.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar as vivências e as perspectivas de futuro oportunizadas pela experiência na formação de jovens egressos do Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional. Para tal, utilizou-se a perspectiva Vigotskiana para analisar as vivências e projetos de vida destes jovens; e o construcionismo para buscar apreender os sentidos dados aos seus cotidianos. A atividade de trabalho vem, historicamente, sendo construída como uma ferramenta central na vida humana, e quando se trata de juventude pobre esta vem como uma forma de ocupá-los. Tem sido identificado que o trabalho é também uma das maiores preocupações entre os jovens, representando autonomia, realização pessoal e suprimindo a necessidade financeira. A entrada do jovem no mercado de trabalho tem sido encorajada pela sociedade e pelo Estado, surgindo alguns programas sociais com a função de promover a formação desses jovens. Porém essas políticas continuam a reafirmar a ideia do trabalho como “disciplinador” para os jovens advindos das classes populares. O Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional tem como objetivo a implementação de um programa que visa atender os alunos do PETI, de forma a incluí-los no Programa Jovem Aprendiz. A pesquisa foi possibilitada através da História de vida tópica. A perspectiva de análise aqui adotada pauta-se nas práticas discursivas utilizando-se dos mapas de associação para a identificação e compreensão dos repertórios interpretativos. Participaram da presente pesquisa de dissertação dez sujeitos, sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino egressos do Projeto Integrado. Para delimitar o número de participantes, utilizou-se o critério de saturação. O que se encontra a partir dos dados é que estamos falando de uma juventude plural, pobre, em que uma parte tem o histórico de trabalho infantil. A experiência no curso preparatório na UFPB emerge enquanto uma ferramenta que o proporciona chegar ao curso profissionalizante no SENAI, tomando proporções para além do reforço do português e matemática; A importância da formação profissional somada ao esforço individual é sublinhada nos atos de fala de todos; o curso profissionalizante se apresenta como mais estimulante que a escola formal, pois encontram uma aplicabilidade no que ali é ensinado. O aprender a se comportar emerge nas práticas discursivas de todos os jovens entrevistados como se fosse parte constituinte do curso de formação. Os jovens revelam ainda em seus atos de fala vivências que remetem a aprendizagem, dificuldades, ocupação de novos espaços, tendo profissionalização como um marco em suas vidas. Em todos os projetos de vida elaborados pelos jovens o trabalho emergiu enquanto uma categoria chave, mesmo aqueles que pretendem fazer um curso de graduação, planejam fazê-lo paralelamente ao trabalho, já que precisam se sustentar.

Palavras-chave: Juventudes, política de formação profissional, vivência, projeto de vida, sentido da formação.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to analyze the experiences and future prospects provided by the experience in training young egresses of the “Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional” (Professional Learning Integrated Project). To this end, we used the perspective of Vygotsky to analyze the experience and life projects of these youth; and the constructionism to understand the meanings given to their daily lives. Work activity has historically been constructed as a central tool in human life, and when related to poor youth this comes as a way to occupy them. It has been identified that work is also a major concern among young people, representing autonomy, personal realization and supplying the financial need. The admission of youth into the labor market has been encouraged by society and State, and some social programs have been created aiming the training of these young people. But these policies continue to reaffirm the idea of labor as "disciplinarian" for young people who come from the lower classes. The Professional Learning Integrated Project has the objective to implement a program for the PETI students, in order to include them in the Young Apprentice Program. The research was possible through the History of topical life. The analytical perspective adopted here is guided in discursive practices using Association maps for identification and understanding of interpretative repertoires. Ten people have attended to this research, being five males and five females who participated in the Integrated Project. To delimit the number of participants, we used the saturation criteria. What was found from the data is that we are talking about a plural youth, poor, where some have a history of child labor. Experience in the preparatory course in UFPB emerges as a tool that helps to reach the professional course in SENAI, taking proportions in addition to strengthening the Portuguese and mathematics skills; The importance of professional training plus the individual effort is stressed in the speech of everyone; the professional course is presented as more exciting than the school, because encounters an applicability for what is taught. The “learn to behave” emerges in the speech acts of the young people interviewed as if it was a constituent part of the training course. Youngsters also reveal in their speech experiences that lead to learning, difficulties and occupation of new spaces, reporting the professional course as a landmark in their lives. In all life projects developed by young people work emerges as a key category, even those who want to do a regular graduation course plan to do so alongside the job since they need to maintain themselves.

Keywords: Youth, policy, professional training experience, project life, sense training.

*Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando
ao redor. Que é ser? É um corpo, um jeito, um
nome? Tenho os três, eu sou? Tenho de mudar
quando crescer? Usar outro nome, corpo, jeito?
Ou a gente só principia ser quando cresce? (...)
Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a?
Posso escolher? Não dá para entender...*

(Carlos Drummond de Andrade)

LISTA DE SIGLAS

AFTS- Auditores Fiscais do Trabalho.

CINTERFOR- Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas

CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

ESFLs- Entidades Sem Fins Lucrativos

FEPETI- Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

NUPEDIA- Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência.

NAAF- Núcleo de Apoio às Atividades Fiscais

ONU- Organização das Nações Unidas

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PJA- Programa Jovem Aprendiz

PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PMJP- Prefeitura Municipal de João Pessoa

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem no Comércio

SENAT- Serviço Nacional de Aprendizagem e Transportes

SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

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

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

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

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1- Juventudes e Políticas Públicas de formação: tramas e entrelaces | 23 |
| 1.1 Juventude: tecendo uma ferramenta de análise | 24 |
| 1.2 Políticas públicas e juventude | 29 |
| 1.3 Juventude, trabalho e políticas de formação profissional | 32 |
| 1.4 Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional | 40 |
| CAPÍTULO 2 - Vivência, Projeto de Vida e Sentido: ponte entre teorias e cotidianos | 45 |
| 2.1. Escolhas Teóricas | 46 |
| 2.2. Vivência | 47 |
| 2.3. Projeto de Vida | 52 |
| 2.4. Sentido | 56 |
| CAPÍTULO 3 - Desvelando o Percorso Metodológico | 59 |
| 3.1. Percorso Metodológico | 60 |
| 3.2. Participantes e Contexto | 61 |
| 3.4. Técnicas e Instrumentos..... | 63 |
| 3.5. Procedimentos | 66 |
| 3.6. Análise dos Dados | 67 |
| CAPÍTULO 4 - Descrição dos Resultados: mais do mesmo? | 72 |
| 4.1. Mateus..... | 73 |
| 4.1.1. Contextualização | 73 |
| 4.1.2. Mapas de Associação | 74 |
| 4.1.3. Sentido | 82 |
| 4.2. Evelin | 83 |
| 4.2.1. Contextualização | 83 |
| 4.2.2. Mapas de Associação | 84 |
| 4.2.3. Sentido | 88 |
| 4.3. Duarte..... | 89 |
| 4.3.1. Contextualização | 89 |
| 4.3.2. Mapas de Associação | 90 |
| 4.3.3. Sentido | 95 |

| | |
|---|------------|
| 4.4. Bianca | 96 |
| 4.4.1. Contextualização | 96 |
| 4.4.2. Mapas de Associação | 97 |
| 4.4.3. Sentido | 102 |
| 4.5. Lindonara | 104 |
| 4.5.1. Contextualização | 104 |
| 4.5.2. Mapas de Associação | 104 |
| 4.5.3. Sentido | 109 |
| 4.6. Douglas | 110 |
| 4.6.1. Contextualização | 110 |
| 4.6.2. Mapas de Associação | 111 |
| 4.6.3. Sentido | 116 |
| 4.7. Davi..... | 118 |
| 4.7.1. Contextualização | 118 |
| 4.7.2. Mapas de Associação | 118 |
| 4.7.3. Sentido | 125 |
| 4.8. Iasmin..... | 127 |
| 4.8.1. Contextualização | 127 |
| 4.8.2. Mapas de Associação | 127 |
| 4.8.3. Sentido | 132 |
| 4.9. Eu sei..... | 134 |
| 4.9.1. Contextualização | 134 |
| 4.9.2. Mapas de Associação | 134 |
| 4.9.3. Sentido | 142 |
| 4.10. Vanessa | 144 |
| 4.10.1. Contextualização..... | 144 |
| 4.10.2. Mapas de Associação | 144 |
| 4.10.3. Sentido | 150 |
| CAPÍTULO 5 - Discussão dos Resultados: O encontro das vivências do cotidiano dos Jovens e as produções acadêmicas..... | 153 |
| 5.1. O retrato dos Jovens do Projeto Integrado | 154 |
| 5.2. Análise da trajetória desses jovens: do PETI ao Projeto Integrado | 156 |
| 5.3. Formação oferecida pela experiência do Projeto Integrado..... | 159 |

| | |
|---|-----|
| 5.4. Análise das vivências desses jovens no Projeto Integrado..... | 165 |
| 5.5. O sentido da experiência para os jovens egressos do Projeto Integrado | 170 |
| 5.6. Vendem-se sonhos? Produção do projeto de vida dos jovens egressos do Projeto Integrado | 174 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 178 |
| REFERÊNCIAS | 185 |
| APÊNDICES | 193 |
| ANEXOS..... | 199 |

INTRODUÇÃO

A atividade de trabalho vem, historicamente, sendo construída como uma ferramenta central na vida humana, e quando se trata de juventude pobre esta vem como uma forma de ocupar os jovens, tirá-los do ócio e prevenir a marginalidade. Assim, o trabalho continua sendo visto como algo naturalizado, única saída necessária quando se trata de jovens pobres, desconsiderando suas implicações para a saúde, subjetividade e constituição desses jovens.

A entrada do jovem no mercado de trabalho tem sido encorajada pela sociedade e pelo Estado e com isso surgiram alguns programas sociais com a função de promover a formação desse jovem. A idealização da presente dissertação está relacionada ao desejo de se estudar e compreender como se dá essa relação da juventude e do trabalho com as políticas de formação, além da trajetória acadêmica da presente pesquisadora, o que será melhor explicado a seguir.

Pesquisas como as de Sposito (2000), Pochmann (2000), Camarano (2006), Frigotto (2008), Maia (2007), Leite (2008) e Arend e Reis (2009) identificam o trabalho como uma das maiores preocupações entre os jovens, representado pela busca de autonomia, realização pessoal, necessidade financeira, sendo considerado um dos marcos na transição da Juventude para a idade adulta e ainda como uma experiência quase que obrigatória na juventude.

Na Paraíba (PNAD, 2011), os jovens com idades entre 15 e 29 anos representam 37,97% do total da população economicamente ativa. É nesta faixa etária que se encontra também o maior número de desempregados do estado, contabilizando 52,47% da população desempregada. Além disso, metade dos jovens paraibanos (48,31%) vive em famílias com rendimento mensal de dois salários mínimos.

Nos últimos anos tem se percebido uma mobilização tanto no âmbito governamental como no das organizações locais e internacionais com a finalidade de colocar os jovens como parte constituinte da agenda das políticas públicas e assim pensar políticas que combatam o *risco social*. Dentre estas políticas, destacam-se as de formação e inserção profissional.

Dessa forma, a juventude tem se tornado de grande interesse tanto no sentido das políticas públicas, quanto no sentido do desenvolvimento teórico acerca do tema. Nesse sentido, a juventude se torna um objeto da psicologia no momento em que se tenta compreender a relação entre esse indivíduo e a sociedade, tanto no que diz respeito às políticas que são criadas para eles, quanto no sentido de como eles se posicionam, se percebem e se constituem nesse novo processo, buscando compreender a relação dos aspectos subjetivos e sociais.

O interesse por tal temática relaciona-se também à trajetória acadêmica da presente pesquisadora, o qual foi despertado a partir da entrada no Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência- Nupedia. A primeira atividade como membro deste grupo foi a realização de um estágio extracurricular na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego da Paraíba- SRTE- PB, tendo atividades especificamente no Núcleo de Apoio à Atividade de Fiscalização- NAAF. Em contato com as atividades fiscais dos auditores, conheceu também a realidade de cada empresa que era notificada.

Paralelo a esse estágio, também houve o acompanhamento das reuniões do Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente- FEPETI, em que o conhecimento a respeito da inserção de crianças e jovens em atividades laborais pode ser ampliado, possibilitando o maior

contato com outras instituições que trabalham com essa temática, auxiliando ações e seminários realizados pelo Fórum.

Nesse contexto tomou conhecimento do Programa Jovem Aprendiz- PJA, baseado na Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, alterada pelo decreto nº 5.598, de 1 de dezembro 2005, que determina que as empresas contratem adolescentes e jovens de forma legal para que estes possam ter uma experiência de trabalho somado a uma formação profissional. O PJA determina que as empresas de grande e médio porte contratem de 5 a 15% de aprendizes de acordo com seu número de funcionários técnicos e que a formação técnico-profissional metódica do aprendiz deve ser assegurada pelo empregador, ou seja, a profissionalização desses jovens.

Tais inserções deram subsídios para que se fundamentasse a pesquisa cujo resultado é a presente monografia, que apresenta o estudo a respeito da formação do PJA oferecido por uma entidade sem fins lucrativos da cidade. Com os resultados encontrados, somando-se a pesquisas anteriores realizadas pelo NUPEDIA a respeito do PJA em outras instituições, viu-se que eram necessários alguns pré-requisitos para conseguir se inserir no referido programa e que parcela da população pobre ficava de fora dele por não atingir tais condições.

Um desses pré-requisitos estava ligado à escolarização, pois estes jovens não tinham chegado sequer ao nível fundamental, ou não tinham conhecimento suficiente para responder às provas de seleção. Nessa parcela identificaram-se os educandos egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, que muitas vezes, por não alcançarem o grau de escolaridade exigido pelo PJA, ficavam de fora de tal política.

Numa articulação envolvendo o FEPETI, SRTE, Prefeitura Municipal de João Pessoa- PMJP, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e Universidade Federal da Paraíba - UFPB construiu-se o *Projeto Integrado de Aprendizagem*

Profissional, a partir do qual se firmou um convênio com o objetivo de integrar órgãos governamentais e não governamentais, visando dotar o egresso do PETI de condições de participar do PJA e implementar qualificação profissional através de conhecimentos técnicos e formativos trabalhados no processo de ensino aprendizagem, estimulando e aprimorando o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

O projeto foi dividido em etapas e cada instituição ficou responsável por uma delas. Primeiramente a coordenação do PETI realizou um mapeamento de acordo com a idade dos educandos, que deveriam ter de 14 a 15 anos. Em seguida, estes jovens foram encaminhados aos cursos de português e matemática para que pudessem se preparar para a seleção, realizada pela parceria PMJP e UFPB. Por último, foi feita a seleção para que pudessem ser inseridos de fato no programa de profissionalização, sendo o SENAI responsável por esta etapa e pela profissionalização destes jovens.

Dessa forma o *Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional* foi criado, tendo como objetivo a implementação de um programa da aprendizagem articulado visando atender aos alunos egressos do PETI, na faixa dos 14 aos 15 anos e 11 meses.. O referido Projeto tem como justificativa o reconhecimento da dificuldade de acesso dos jovens atendidos pelo PETI aos programas de aprendizagem desenvolvidos pelo Sistema S no município de João Pessoa e a necessidade de criação de ações complementares com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para incentivar, qualificar e melhorar os benefícios e os serviços sociais (Termo de Cooperação, 2010).

O Projeto Integrado foi criado, teoricamente, com o intuito implantar e implementar qualificação profissional através de conhecimentos técnicos e formativos. A formação recebida, em tese, lhes proporcionaria isso, mas será realmente aconteceu? Será que adquiriram tais conhecimentos que proporcionariam sua entrada no mercado de trabalho? O que essa experiência representou e representa para esses jovens? Qual o

sentido dessa experiência para eles? O que lhes proporcionou em termos positivos e negativos? Tal experiência se constituiu numa complementação da política pública de formação de jovens para o mercado ou reproduz a cultura vigente de jovens pobres para o trabalho?

Assim, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar as vivências e as perspectivas de futuro oportunizadas pela experiência na formação de jovens egressos do Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional.

Como objetivos específicos, pretende-se: (1) Caracterizar o jovem inserido no Projeto Integrado; (2) Analisar a trajetória desses jovens, do PETI ao Projeto Integrado; (3) Caracterizar a formação oferecida pela experiência do Projeto Integrado desde o curso preparatório até o profissionalizante; (4) Analisar as vivências desses jovens proporcionadas pela experiência em tal Projeto; (5) Identificar o sentido da experiência para os jovens egressos do Projeto; e (6) Identificar os projetos de vida construídos por esses jovens a partir da experiência no Projeto Integrado.

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. No *primeiro capítulo*, é feito um *detour* a cerca da história e construção da delimitação da juventude, dos diversos posicionamentos acerca desta categoria e de como esta é colocada atualmente no cenário nacional. Ainda são postas em pauta as políticas públicas direcionadas a esse público, principalmente pela via do trabalho. E dentre essas políticas, também se coloca em foco o Programa Jovem Aprendiz e o Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional.

No *capítulo dois* são abordadas categorias centrais para a presente dissertação, abordando os temas: vivência, projeto de vida e sentido das experiências que foram propiciadas pelo Projeto Integrado, trazendo os pressupostos da psicologia sócio-histórica de Vigotski e a perspectiva construcionista das práticas discursivas de Spink.

O *capítulo três* trata dos aspectos metodológicos , apontando os instrumentos, os procedimentos para a realização das entrevistas, os instrumentos utilizados enquanto como de acesso aos jovens. As formas de análise também são explicitadas e justificadas no referido capítulo.

Os resultados serão expostos no *quarto capítulo*, em que os mapas de associação de cada participante serão apresentados separadamente, bem como os sentidos que emergem em cada mapa. O *quinto capítulo* é dedicado às análises e discussões em torno dos resultados à luz do referencial teórico adotado. E por último, são feitas algumas considerações finais acerca dos achados.

CAPÍTULO 1

Juventudes e Políticas Públicas de formação: tramas e entrelaces

“Eu acredito é na rapaziada, que segue em frente segura o rojão. Eu ponho fé é na fé da moçada, que não foge da fera, enfrenta o leão”.

(Gonzaguinha)

O presente capítulo apresenta o estado da arte dos estudos sobre juventude e políticas públicas de formação para o trabalho, abordando aspectos históricos até questões atuais, tratando também da construção de políticas públicas direcionadas a esse público. O Programa da Aprendizagem é também aqui explicado como uma forma de esclarecer o funcionamento do Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional.

1.1 Juventude: tecendo uma ferramenta de análise

A juventude tem sido uma categoria de estudo bastante discutida nos últimos anos, e um dos debates se dá em torno de sua definição, de se estabelecer um intervalo de tempo para demarcá-la. Alguns autores discordam dessa perspectiva e apontam para o fato de que cada época dita suas definições em relação aos jovens, ou seja, são discursos, formas de ser estar no mundo, momento histórico, cultural e social que definem o “ser jovem” (González e Guareschi, 2009).

Segundo Abramo (2008), a juventude é um termo que parece óbvio, no entanto, quando se tenta buscar uma definição para ele aparecem as dificuldades, e o seu aspecto impreciso é afluído. Margulis e Urresti (1998) afirmam que não se pode falar de uma única juventude, pois ela está atrelada a classes, pluralismo e geração a qual pertence, oferecendo um quadro variado e móvel que engloba seus comportamentos, referências, linguagem e sociabilidade.

Para Ariès (1981) as periodizações dependem de condições objetivas, das opiniões que cada geração traz em sua estrutura, sofrendo alterações ao longo do tempo, gerando delimitações cada vez mais demarcadas aos ciclos de vida. Assim, estudar

juventude implica acessar algumas dinâmicas fundamentais de compreensão da sociedade, qual o lugar a juventude vem ocupando ao longo da história, entender as formas como os seus mecanismos são transmitidos de uma geração a outra, bem como as singularidades que estão envolvidas neste processo.

Na Grécia antiga era atribuída a cada idade uma paixão específica, à juventude o amor, à idade madura a ambição. Assim, a divisão lógica entre juventude e a idade madura se dava através de uma relação de poder. A classificação por idade equivale a pôr limites e produzir uma ordem na qual cada um deve manter-se em um lugar (Bourdieu, 2003).

Na Idade Média os limites da juventude também eram uma forma de manipulação por parte dos detentores dos patrimônios que queriam manter a responsabilidade longe daqueles que poderiam tomar seu lugar no poder. Para Bourdieu (2003), a fronteira entre velhice e juventude é um jogo de luta em todas as sociedades, mostrando que a relação entre juventude e velhice se dava da seguinte forma: os velhos atribuíam à juventude uma ideologia de virilidade e da violência, que era uma forma de lhe reservar a sabedoria e o poder.

Segundo Maia (2007), até o século XVIII não se tinha a ideia do que atualmente chamamos de adolescência e/ou juventude. Foi só com a modernidade e o desenvolvimento das ciências médicas, da psicologia e da psicanálise, por volta do século XIX, que tal concepção começa a ter o formato que ainda vigora hoje. No século XX as atenções se voltam para o jovem, atribuindo características ligadas à pureza, força física e espontaneidade.

Segundo Ariès (1981), o comportamento juvenil é modificado após a Primeira Guerra Mundial, alimentando-se formas diferentes de pensar e de ser, incentivando a capacidade de enfrentar o instituído e de transformar a realidade. A afirmação dessa

nova percepção de juventude foi testemunhada de maneira mais evidente em diversos momentos históricos durante o século XX, como aponta Maia (2007). Os movimentos jovens de contestação ocorridos em vários países ocidentais durante a década de 1960 são exemplos dessa afirmação.

Podemos exemplificar isso na própria história do Brasil, especificamente na década de 1960 em que a juventude era vista como “o futuro do amanhã”, inclusas aí as esperanças, o desenvolvimento, o progresso, e os jovens ocupariam tal lugar enquanto família, profissional, estudante, etc. (Gonzáles & Guareschi, 2009). A visibilidade de juventude estava restrita aos jovens de classe média, ao quais deveriam dar continuidade ao sistema cultural e político que recebiam como herança (Abramo, 2008).

Já na década de 1970 a imagem do jovem está vinculada ao militante, revolucionário, que tinha aversão às práticas autoritárias e utilitaristas, em que se buscava uma alternativa para seu modo de viver. (Gonzáles e Guareschi, 2009). Segundo Abramo (2008) a juventude proletária era associada à criminalidade, vivenciava esta etapa como uma preparação para a vida adulta, ou seja, a preparação para a sociedade industrial. A discussão então girava em torno das heranças culturais e engajamentos políticos que os jovens recebiam como herança.

Na década de 1980 o termo juventude foi definido pela primeira vez na Assembleia Geral da ONU no Ano Internacional da Juventude, em virtude da necessidade de acompanhamento adequado nesse âmbito, e para fins estatísticos foi definido como jovem a pessoa entre os 15 e 24. Já em 1987, como afirma Rua (1997), os estudos passam a apontar a juventude como uma demanda social.

Rua (1997) chama atenção para o fato de que antes se pensava que os problemas de vulnerabilidade e risco terminavam aos 18 anos, porém a autora sinaliza

para o fato de que estes aspectos, na realidade, passavam a se intensificar a partir dessa idade. Os jovens passam a ser vistos como um problema social, valendo salientar que esta era mais uma consequência da crise urbana do trabalho que os deixou à margem do processo econômico-social (González e Guareschi, 2009).

A partir dos anos 1990, como mostra Kafrouni (2009), houve um aumento nos estudos sobre jovens em processo de exclusão social. Os movimentos voltados para os direitos da infância e adolescência passam a apontar para a necessidade de conceber os jovens a partir de novos caminhos. Tais ações vêm com a finalidade de positivar a imagem em torno dessas ações na tentativa de superar a concepção restritiva que se tinha dos jovens (Sposito e Carrano, 2003).

A partir do ano de 2000 a definição etária feita anteriormente pela ONU foi reiterada, sendo acrescentado que o sentido do termo juventude variava em diferentes sociedades de acordo com as circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais (ONU, 2000). Bourdieu (2003) tece uma crítica à demarcação etária, afirmando que a classificação por idade não passava de um jogo de manipulações, assim, a juventude ou a velhice não são dadas, mas sim construídas socialmente, na luta entre jovens e velhos, tornando complexas as relações entre as idades, tanto social quanto biológica.

Bourdieu (2003), em seu texto “A juventude é só uma palavra”, já apontava para essa ideia de construção social, citando o paradoxo de Pareto, que afirmava que “não se sabe em que idade começa a velhice, como se não sabe onde começa a riqueza” (pg 151). Cada campo tem suas leis específicas de envelhecimento, a partir dos recortes sociais, assim “a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (pg.160). Para o autor, apenas o fato de se falar do jovem enquanto unidade social de um grupo construído, dotado de interesses comuns e de se referir a esses interesses a uma idade definida biologicamente já se constitui uma evidente forma de manipular.

Como vemos, o debate sobre a demarcação etária é uma questão antiga, mas que continua presente nos debates atuais e, como apontam Margulis e Urresti (1998), a separação entre mundo adulto e mundo jovem ainda é constituinte na maioria das sociedades e chamam a atenção para o fato de que, apesar da faixa etária e de outras características biológicas, o contexto histórico, econômico e social oferecem experiências diferentes, proporcionando assim juventudes diferentes.

No relatório publicado por Constanzi, Andrade e Prado (2009), a Organização Internacional do Trabalho- OIT entende a temática juventude como tendo uma definição complexa, estabelecendo a faixa etária de 15 a 24 anos, empregada também pelas Nações Unidas. A explicação gira em torno de que seria a etapa de transição da adolescência para a fase adulta.

Seguindo o mesmo caminho da demarcação etária, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, define a juventude como dividida em subgrupos: de 15 a 17 anos categoriza-se como jovem-adolescente, de 18 a 24 anos, como jovem-jovem e de 25 a 29 anos como jovem-adulto.

No Brasil, a Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010, modifica o artigo art. 227 da Constituição Federal passando a vigorar que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas (...);

configurando um avanço no âmbito das leis que versam sobre a juventude.

Diante de tantas demarcações, autores como Constanzi, Andrade e Prado (2009), Andrade (2008), dentre outros, destacam a impossibilidade de tratar a juventude meramente como um período de transição para a vida adulta. Defendem ainda que a definição etária não é suficiente, que é um modo arbitrário no qual se pautam as ações governamentais voltadas à juventude do país.

Esse recorte etário e econômico-social, como mostram os autores, passa a reger as políticas que serão implementadas daí por diante, valendo salientar que muitas delas por vezes excluía ainda os que chegavam à maioridade. Como apontam Sposito e Carrano (2003), é preciso reconhecer que a juventude tem sido historicamente marcada como uma fase de instabilidade associada a problemas sociais.

Na presente dissertação, a juventude é assumida como uma condição social, indo além das questões físicas, biológicas e etárias. Compreende-se que a juventude é construída socialmente, através das relações sociais, sendo influenciada pelo momento histórico e cultural. Dessa forma, concorda-se com o termo Juventudes, na medida em que são compreendidas a partir de diferentes significações sociais, havendo uma heterogeneidade que circunda esses sujeitos e seus meios (Dayrell, 2003)

1.2. Políticas públicas e juventude

Como foi apresentado no tópico anterior, ao longo da história, diferenciadas formas de ver a juventude foram se estabelecendo, sendo demarcada, na maioria das vezes, como uma fase de instabilidade associada a problemas sociais. Tal forma de ver a juventude, somado ao recorte etário e à construção e aprimoramento das leis relativas aos jovens, interferiram diretamente no estabelecimento de Políticas voltadas a esse público.

Abrad (2002) faz um resumo do percurso das políticas voltadas para juventude na América Latina: entre 1950 e 1980 são caracterizadas pela ampliação da educação e uso do tempo livre; entre 1970 e 1985 focaliza-se o controle social dos setores juvenis mobilizados; entre 1985 e 2000 o enfrentamento à pobreza e prevenção ao delito voltam a ser centrais; e entre 1990 e 2000 há focalização na inserção laboral de jovens excluídos.

Leite (2008) afirma que nos últimos 20 anos houve uma mobilização tanto no âmbito governamental como no das organizações não governamentais e internacionais com a finalidade de colocar os jovens como parte constituinte da agenda das políticas públicas, ou seja, como cidadãos de direitos. Porém, a autora ressalta que tal tentativa, apesar de importante na concepção de políticas de direito, ainda possui características de “políticas de piedade”, refletindo forças e interesses sociais e governamentais.

A partir da década de 1990 também é lançado o usual termo *risco social* e passa-se a pensar políticas de juventude como uma forma de problema social a ser combatido, assim, a própria condição juvenil se apresenta mais uma vez como um elemento problemático em si. São criados então programas esportivos, culturais e de trabalho voltados para o controle social, de forma que ocupasse o tempo livre desses jovens.

Dentre esses programas podemos citar: Programa de Capacitação Solidária, Rede Jovem, Jogos da Juventude, Esporte Solidário, Jovem Empreendedor, Projeto Escola Jovem, Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem, o ProJovem, Programa Jovem Aprendiz, dentre tantos outros marcando uma diversidade de programas e projetos, que não se apresentaram como garantia de direitos para a juventude (Sposito e Carrano, 2003).

Outro programa criado nessa mesma época é o PETI, identificado como um dos mais importantes da chamada rede de proteção social construída pelo governo federal na década de 1990 (Carvalho, 2004). Tal programa traz uma nova perspectiva de tratamento da questão social no Brasil na tentativa de possibilitar o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola e também de retirá-los do trabalho precoce.

As famílias contempladas com o programa recebem um benefício financeiro, em contrapartida as crianças inscritas frequentam as aulas no sistema formal de ensino e participam da Jornada Ampliada (Kassouf, Nunes, Pontili & Rodrigues, 2004). Porém, segundo Carvalho (2004), o PETI deixa de lado uma grande parcela da sua clientela e não transforma significativamente as condições e perspectivas dos seus próprios beneficiários.

Sposati (2002) aponta que os programas sociais são caracterizados pela alta rotatividade, deslocando-se, por vezes, a responsabilidade para o indivíduo, que deve superar os riscos sociais. Sob este princípio, os sujeitos se sentem realmente agradecidos por terem sido escolhidos, dentre tantos outros jovens que também necessitavam, como se o Estado tivesse lhes prestando um favor.

Além da via da responsabilização do jovem, Frezza, Maraschin e Santos (2009) também destacam que a inserção em tais políticas vai ter influência na vida do jovem. Segundo as autoras tais políticas também desenham, formam e instituem os modos de viver de jovens pobres na contemporaneidade. Ou seja, por um lado os programas sofrem os efeitos das ideias de juventude elaboradas pela sociedade, por outro lado esses mesmos programas provocam efeitos nas imagens e concepções que a sociedade constrói desses jovens.

É firmada uma vinculação quase direta entre a temática juvenil e questões da desordem social e, como afirmam Castro e Aquino (2008), sobre o jovem recaem as

ações de controle social tutelar e repressivo, promovidas pela sociedade e pelo poder público. Os jovens, segundo Sposito (2008), continuam a ser vistos como fonte de violência, daí as políticas voltarem-se ao enfrentamento da pobreza e prevenção do delito juvenil.

Acrescido aos problemas com a violência vem também o aumento no desemprego juvenil, que fez com que houvesse uma maior preocupação com a inserção dos jovens excluídos no mercado de trabalho, criando-se políticas que funcionam, em grande parte, numa perspectiva assistencialista que vê o jovem como passivo.

Dessa forma, o trabalho ganha vários sentidos na “colcha de retalhos” que constitui as políticas públicas de formação profissional. No tópico seguinte, alguns desses sentidos entram em pauta.

1.3. Juventude, trabalho e políticas de formação profissional

O trabalho é um dos assuntos que mais mobiliza os jovens, tendem a ter caráter muitas vezes de urgência, considerado por eles como um dos seus direitos mais importantes (Andrade, 2008). Segundo Guimarães (2008) o trabalho pode ser dotado de múltiplos significados, não sendo possível que lhe seja atribuído um único sentido.

Segundo Sarriera, Silva, Kabbas e Lópes (2001), o contexto sociocultural tem uma grande implicação no desenvolvimento da identidade ocupacional, estando relacionada às oportunidades que os jovens podem vivenciar. Dessa forma, as autoras entendem o trabalho como estruturante da identidade e o desemprego como sofrimento psíquico, afirmando que os jovens desempregados apresentam menores níveis de bem-estar psicológico frente às dificuldades de inserção no mercado.

Camargo e Reis (2005) constatarem que o desemprego é mais elevado para os trabalhadores semiqualeificados e que é maior entre os jovens do que nas demais faixas etárias. Esses autores apontam também para o fato de que os jovens se encontram em maior concentração no grupo dos trabalhadores semiqualeificados por causa do seu nível educacional e da falta de experiência no mercado de trabalho.

Sarriera, Silva, Kabbas e Lópes (2001) também apontam para o fato de que estes jovens, quando conseguem ingressar no mercado de trabalho, costumam iniciar em empregos de baixa qualificação, com condições mais precárias, salários baixos, jornadas extensivas e descumprimento de leis trabalhistas.

A experiência profissional como requisito em oposição à idade dos jovens e a escassez de empregos seriam as primeiras dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho de acordo com Alves (2007). Diante da situação de pobreza e desemprego, os jovens se agarram à forma precarizada de sobrevivência face a uma sociedade na qual se sentem marginalizados, experimentando a precariedade (Bajoit e Frassen, 2007).

Para os jovens pobres, o trabalho acaba levando ao abandono dos estudos, e a baixa escolaridade acaba impedindo-os de pleitear melhores empregos. Uma maior escolarização não garante que o jovem ingresse em bons postos de trabalho, pois, como apontam Castro e Aquino (2008), a oferta de mão-de-obra qualificada não segue o mesmo ritmo do aumento da demanda profissional.

Guimarães e Romanelli (2002) apontam que, no geral, as famílias de jovens pobres dão muita importância à escolarização dos filhos, pois acreditam que, com um maior nível de instrução, seus filhos poderão ter uma maior possibilidade de melhores inserções do que as que tiveram no mercado de trabalho, bem como melhores colocações nos empregos.

Por outro lado, Leite (2011) e Sposito (2008) identificam que, para os jovens pobres, há uma ausência de sentido imediato para essa escola, ocorrendo uma contradição entre os possíveis sentidos atribuídos ao projeto escolar que foca o futuro e uma ausência de sentido para o tempo escolar presente. O cotidiano vivenciado nos espaços escolares leva a crer que o direito à educação de forma plena e como os estudantes gostariam não vem se efetivando (Leite, 2011).

Segundo a pesquisa realizada por Andrade (2008) a minoria dos jovens se mantém na condição apenas de estudante após os 17 anos de idade, indicando ainda que, quando o jovem busca elevar sua escolaridade, o faz combinando o estudo com a atividade laboral. Para muitos jovens, é o trabalho que possibilita arcar com os custos da educação.

A saída da escola e a entrada no mundo do trabalho são dois processos fundamentais para a própria caracterização da juventude no ciclo de vida. Ter em conta a heterogeneidade das experiências juvenis de escolarização e trabalho no Brasil é fundamental para analisar tanto o momento em que se dá sua inserção no mundo do trabalho, quanto os seus resultados (González, 2009).

Maia (2007), a partir de sua pesquisa, constatou que muitos jovens abandonaram os estudos em função do trabalho, o que gera uma situação que acaba por demarcar uma exclusão social, pois ficar fora da escola pode representar, na sociedade atual, o distanciamento de melhores oportunidades profissionais.

Assim, dentre os motivos pela busca de um emprego está o custo com a educação, a necessidade de subsistência familiar, a oportunidade de aprendizado, o acesso a vários tipos de consumo e a emancipação econômica. Porém, a inserção no mercado de trabalho é marcada pelo signo da incerteza (Andrade, 2008; Oliveira e Robazzi, 2001), e os jovens acabam ocupando ofertas de empregos que aparecem,

muitas vezes de curta duração e baixa remuneração, o que não lhes deixam muitas possibilidades de progressão na carreira profissional.

Como apontam Bajoit e Franssen (2007), para os jovens a experiência de precariedade se origina frequentemente numa socialização familiar de recursos frágeis e as preocupações econômicas e de *status* prevalecem sobre as características próprias do trabalho. Assim, o trabalho ganha duas dimensões: a forma de ganhar a vida e a forma de realização, porém nem sempre a segunda dimensão é possível.

Para Guimarães (2008), o trabalho para os jovens está na ordem do dia e a vida profissional é percebida por eles como uma necessidade e um direito. O tema trabalho chama a atenção quase que da mesma forma para todas as classes, gêneros e idades, diminuindo apenas um pouco para os jovens das classes mais elevadas. Os jovens também entendem o trabalho como direito, segundo Maia (2007), que considera a cidadania como uma “cesta de direitos sociais”, nos quais incluem o trabalho e o emprego como figurando entre os primeiros da lista.

Segundo Bock e Liebesny (2003) o trabalho aparece também como um elemento central nos projetos de vida dos jovens, associando algum tipo de atividade profissional à inserção na sociedade. As autoras afirmam também que, para os jovens pobres, os estudos pouco se fazem presentes em seus projetos de vida quando comparados ao trabalho e à família.

Oliveira, Fischer, Amaral, Teixeira e Sá (2005) elencam aspectos positivos e negativos a respeito da inserção precoce no mundo do trabalho. Dentre os positivos destacam-se: contribuição para o crescimento como pessoa e cidadão e realização pessoal, desde que a atividade esteja de acordo com o desenvolvimento do jovem. Dentre os negativos os autores destacam que o lazer, o convívio familiar, dentre outras

atividades, que podem ficar prejudicadas pelo fato de não conseguirem conciliá-las com o trabalho, além do cansaço, problemas de saúde e baixa remuneração.

No Brasil, a partir da década de 1930, tem início o investimento em escolas profissionalizantes por parte do governo, porém se mantinham intervenções destinadas ao controle e amparo de uma parte dessa população. Durante um longo tempo as estratégias voltadas aos jovens permaneceram focadas na repressão e disciplinamento (Máximo, 2012). Só no final dos anos 1990 é que os programas de qualificação começaram a ser reformulados, através dos Programas de Geração de Empregos e Formação Profissional.

As políticas de formação profissional para jovens surgem, teoricamente, com a finalidade de oferecer oportunidades de aprender técnicas necessárias ao exercício de alguns tipos de empregos e diminuir os custos com a sua contratação. Porém, como apontam Máximo (2012), Gonzáles (2009) e Castro e Aquino (2008), essas políticas, muitas vezes, continuam a reafirmar a ideia do trabalho como “disciplinador” para os jovens advindos das classes populares que, de outra forma, estariam “inclinados” ao crime.

Para Gonzáles (2009) as políticas para a juventude se veem diante de duas opções no que se refere ao trabalho: (1) preparar o jovem para fazer a transição, procurando facilitar sua contratação e oferecer-lhe melhores oportunidades de trabalho; e (2) prolongar sua escolarização, o que eventualmente redundaria em desincentivar sua entrada no mercado de trabalho.

Prevaleceram, dentre essas duas opções, as políticas com enfoque na preparação para o mercado de trabalho, com cursos de qualificação profissional que incentivam a contratação de jovens, segundo Gonzáles (2009). Para esse autor, o fato de ter concluído um curso de formação profissional pode ser visto pelos empregadores

como um sinal positivo, pois estaria ligado ao “esforço”, à “responsabilidade”, legitimando muitas vezes o discurso da meritocracia.

Porém, no que se refere a uma redução significativa do desemprego juvenil, é questionável a eficácia das políticas de formação profissional (González, 2009), pois apenas o aprimoramento das habilidades dos jovens não é garantia de espaço no mercado de trabalho.

Para Sposito, Silva e Souza (2006), vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude. São ações dirigidas ao controle social do tempo juvenil, dirigidas também à formação de mão-de-obra e ainda ações no âmbito da garantia de direitos dos jovens. As autoras chamam atenção para o fato de que nas políticas de formação e inserção profissional para jovens tem-se perpetuado a ideia de controle e não de garantia de direitos.

As políticas sociais de formação para o mercado de trabalho tem sido objeto de estudos de vários autores. As pesquisas de Pochmann (2000), Wickert (2006) e Leite (2008) apontam para o trabalho como experiência obrigatória no que se refere a políticas voltadas para a juventude.

Segundo Pochmann (2000) grande parte dos novos problemas do jovem no mercado de trabalho emerge das transformações ocorridas na economia brasileira nos anos 1990, que trouxeram as consequências da reestruturação produtiva, como exemplo a diminuição dos empregos formais, maiores exigências de formação, na flexibilização e o desemprego, o que consolidou um cenário desfavorável a toda população ativa, mas principalmente os segmentos mais frágeis, como jovens, mulheres e idosos.

Wickert (2006), em seu trabalho, dá destaque aos impasses da inserção profissional, enfatizando os impactos nos modos de subjetivação dos jovens. Afirma que, com as modificações do mundo do trabalho, a implantação e a difusão da

informatização e dos novos processos tecnológicos, as empresas passaram a fazer outras exigências de contratação, a impor novas relações de poder e de controle passando-se ao sujeito a responsabilidade na sua capacitação e aquisição de experiências para assegurar seu trabalho.

Uma política pública que tem sido referência no Brasil quando se fala em formação profissionalizante é Programa Jovem Aprendiz. Tal Programa tem como objetivo a formação técnico-profissional, regulamentado através da Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, alterada pelo decreto nº 5.598, de 1º de dezembro 2005, que modificou a idade para a inserção no programa, sendo estendida até os 24 anos.

O contrato com o jovem aprendiz é regularizado por escrito e por prazo determinado, com duração máxima de dois anos, período em que o empregador se compromete a garantir ao jovem uma formação técnico-profissional metódica, ou seja, que conduz a um certo resultado compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Já o aprendiz se compromete a executar com zelo e cuidado as tarefas necessárias a esta formação, segundo o artigo 428 da CLT.

Esse programa é desenvolvido por meio de atividades técnicas e práticas sob a orientação de entidades qualificadas em formação técnico-profissional. Os cursos de formação têm como função fornecer ao aprendiz conhecimento teórico e prático de um determinado ofício. A parte teórica do PJA pode ser ministrada pelo Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT E SENAR), por Escolas Técnicas de Educação, Organizações Não Governamentais e Entidades Sem Fim Lucrativo - ESFLs. (Pessoa, 2009)

O trabalho do aprendiz é regido pela Lei nº 10.097, que determina os direitos e deveres dos empregadores e empregados, as condições de trabalho em que o jovem pode estar envolvido; o horário de trabalho e relação deste com a escola; os interesses com o rendimento do jovem no estudo formal – para os que não tenham concluído o

Ensino Fundamental; e o tipo de qualificação profissional que deve ser proporcionado ao jovem aprendiz (Manual da Aprendizagem, 2004).

Todas as funções que demandem formação profissional devem ser consideradas para efeito do cálculo da cota de aprendiz, que é fixada entre 5% e 15%, salvo funções que requerem formação superior ou técnica. É de competência das SRTs, por meio dos Auditores Fiscais do Trabalho – AFTs, fiscalizar o cumprimento das cotas de aprendizes de cada empresa.

Segundo a Resolução 74, de 13 de setembro de 2001, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente - CONANDA, artigo 3º, é de responsabilidade dos Conselhos Tutelares a fiscalização do Programa de Aprendizagem desenvolvido, verificando a adequação das instalações físicas e as condições gerais em que este se desenvolve, sem se esquecer de observar quanto às proibições previstas no ECA (Manual da Aprendizagem, 2004).

Os direitos dos aprendizes são salário mínimo, levando-se em consideração que a falta ao curso pode ser descontada no salário, e jornada de trabalho de 6h/diárias para os que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e no máximo 8 h/diárias para os que já concluíram (Manual da Aprendizagem, 2004). É de responsabilidade da empresa designar monitores responsáveis para acompanhar e coordenar o aprendiz no exercício das atividades práticas no estabelecimento.

Podemos citar algumas experiências desenvolvidas pelo NUPEDIA como as pesquisas realizadas por Macêdo (2006) e Silva (2006) no Programa Jovem Aprendiz realizado pelo SENAC, apontando para fatores da formação recebida por estes e o desejo de entrada no mercado de trabalho; Santos (2006), que estudou o Programa Jovem Aprendiz do SENAI onde foram destacadas as implicações da prática; Dias (2006) sobre o Programa desenvolvido por ONGs; e Pessoa (2009), que realizou sua

pesquisa no Centro de Integração Empresa Escola buscando compreender a formação recebida e a experiência vivenciada por esses aprendizes em sua prática.

Nacionalmente, destacamos as pesquisas de Amarrary, et al (2009), que fazem estudos a respeito da Lei da Aprendizagem no Rio Grande do Sul, discutindo a formação e futuro profissional. Já Soares (2009) traz a discussão do trabalho como uma forma de disciplinamento dos jovens. Sposito e Corrochano (2005) também destacam a configuração do trabalho como via inevitável para jovens das classes baixas, ou seja, uma prevenção.

1.4. Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional

Numa articulação junto ao FEPETI, SRT, Prefeitura Municipal de João Pessoa-PMJP, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e UFPB foi pensado o Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional, um programa direcionado para a inserção de ex-educandos do PETI. Tal projeto tem como objetivo a implementação de um programa articulado que visa atender aos alunos do PETI, pensando-se numa forma de incluí-los no Programa Jovem Aprendiz.

O Projeto Integrado foi dividido em etapas: a primeira consistiu em fazer um levantamento acerca do número de educandos do PETI que se encontrava nessa faixa etária, para que o transporte e os cursos pudessem ser preparados - esta etapa teve como responsável a coordenação do PETI. A segunda se deu em formar as turmas para os cursos de português e matemática que seriam preparatórios para a seleção do programa de profissionalização - esta etapa foi uma contrapartida UFPB. A terceira foi a formação profissionalizante e inserção na prática na empresa - esta etapa teve como responsável o SENAI. Tais etapas serão melhores descritas abaixo.

A coordenação do PETI ficou responsável pela primeira etapa do Projeto, que foi a fase de levantamento dos dados a respeito dos educandos que estavam para ser desligados do PETI. Segundo o Manual do PETI (2002) são beneficiários do programa crianças e adolescentes egressos do trabalho na faixa etária de 7 a 15 anos e 11 meses. Coube aos educadores e coordenadores de cada núcleo do PETI explicar para os seus respectivos educandos o que seria o Projeto Integrado e enviar os nomes dos interessados para a coordenação municipal do PETI.

Após a escolha dos educandos do PETI, estes iniciaram um curso preparatório de português e matemática na UFPB. A justificativa utilizada para a realização desse curso foi a de que a baixa escolaridade dos educandos do PETI e o seu baixo rendimento escolar dificultavam a tentativa de inserção nos processos seletivos realizados para a entrada no Programa Jovem Aprendiz – PJA.

O lugar escolhido para a realização do curso preparatório vem, socialmente, carregado de significados. Segundo Amorim e Alberto (2011) a universidade tem um papel social e histórico de produção e disseminação do conhecimento. Todavia nem todos conseguem chegar a esse local que se encontra tão revestido de saberes e que tem como função justamente a sua difusão .

Segundo Jesus, Silva, Lima, Jesus e Souza (2006) há um distanciamento da ordem do real e do imaginário entre os jovens pobres e a universidade. Eles identificam que há um desejo por parte desses jovens de entrar em uma universidade pública por acreditarem que isso seria importante na hora de conseguir um emprego melhor, porém esbarram nas dificuldades de acessá-la diante do sentimento de despreparo para concorrer nos processos seletivos.

Para Scisleski, Maraschin e Tittoni (2006), muitas vezes a universidade se mostra como um lugar distante do cotidiano da comunidade, assim, o espaço físico e o

próprio significado que essa instituição representa se tornam desconhecidos. Muitas vezes a universidade vai até o encontro da população, vê seu cotidiano, mas poucas vezes essas pessoas conseguem ir até a universidade, mesmo que seja apenas para conhecer seu espaço físico.

Ao final do curso preparatório na UFPB foi realizada a seleção para o curso profissionalizante, através de uma prova de conhecimento em português e matemática . Os jovens também foram orientados a escolher entre dois cursos profissionalizantes, o de costura industrial e o curso de auxiliar administrativo, passando-se então para a segunda etapa no SENAI.

∴ O primeiro curso foi o de costura industrial e contou com a participação dezesesseis jovens. Em 2011, teve início o segundo curso profissionalizante, o de auxiliar administrativo, que contou com a participação de vinte e sete jovens.

Paralelo ao curso profissionalizante, os jovens também participaram da parte prática na empresa, assim como define o Manual da Aprendizagem (2004). É preciso levar em conta, segundo Manual, o tipo de prática que será exercido na empresa, pois ela deve ser condizente ao curso profissionalizante e ao desenvolvimento do jovem.

Envoltos nessa trama e nos entrelaces de diversos significados históricos e sociais o ser jovem assume divergentes posições na sociedade, atreladas às suas inserções. A juventude é caracterizada por múltiplos e dinâmicos sentidos, incorporam, desejam e inventam símbolos, estando em contínuo movimento e é envolvida pelas representações e ambiguidades (Reguillo, 2008). São discursos que vão produzindo o ser jovem.

As políticas de formação e o trabalho se encontram como fios que também vão tecendo o ser jovem. Tais inserções e relações influenciam o comportamento juvenil que se encontra vinculado aos contextos sócio-históricos, produtos das relações de força

de determinada sociedade. Como mostra Brandão (2008), há uma mudança no foco de interesse dos jovens atualmente, sendo identificada uma forte preocupação com a estabilidade e a busca pelo equilíbrio em um contexto marcado por incertezas.

A literatura tem revelado que os jovens dão sentido ao trabalho, à formação e ao futuro com base em suas vivências. Segundo Safra (2004) a ausência de sentido leva ao sofrimento, pois esgarça a própria condição humana. Para Spink (2004) é a partir da vida cotidiana que o outro é apreendido, que se podem explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem e dão conta do mundo.

Assim, com base na revisão da literatura realizada nesta dissertação, o trabalho é trazido pelo jovem como uma vivência de experiência diferente, de ter uma remuneração e de possuir o próprio dinheiro, de preparação para o futuro e também a vivência de estabilidade.

O trabalho, como aponta Borges (1997), mostra-se como uma categoria multifacetada: vem como centralidade na vida de alguns indivíduos; dos atributos descritivos para definir o trabalho como ele é; a faceta dos atributos valorativos definindo como o trabalho deveria ser; e a hierarquia dos atributos como ligada aos valores e às crenças dos indivíduos.

A inserção no trabalho, como mostram Mancebo e Maia (2010), conduz a uma modificação ou resignificação dos planos e projetos de futuro. Esse futuro, a médio e longo prazo, suscita muitas vezes preocupações e temor. Prevalece, segundo Leccardi (2005), o pensamento de que “quando as portas se abrem, devo procurar não fechá-las”, entre outras significações a respeito da oportunidade. Assim, isso se torna uma estratégia para transformar a imprevisibilidade em uma chance de vida e, dessa forma, dispor-se positivamente diante do futuro.

Presta e Almeida (2008) atentam para o fato de que os projetos de futuro dos jovens vão variar de acordo com os grupos econômicos nos quais se encontram inseridos. Para os jovens dos grupos médios o ensino superior aparece como algo natural e quase automático; já os jovens dos grupos populares percebem o ensino superior como algo que ainda está para ser garantido e que talvez esteja acima de suas possibilidades.

Para uma melhor compreensão das categorias as quais a presente dissertação pretende compreender, fez-se necessário recorrer a teóricos que dessem conta da complexidade que as envolvem. As vivências e projetos de vida têm a perspectiva teórica sócio-histórica de Vigotski como sua âncora. Já os sentidos que buscamos apreender têm no construcionismo de Spink sua base.

CAPÍTULO 2

Vivência, Projeto de Vida e Sentido: ponte
entre teorias e cotidianos

“Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

(Gonzaguinha)

No presente capítulo, são abordadas as categorias teóricas consideradas relevantes para que se possa dar conta dos objetivos desta dissertação. Pensar vivências e as perspectivas de futuro oportunizadas pela experiência na formação no Projeto Integrado leva-nos a discutir o conceito de vivência, projeto de futuro e sentido atribuídos pelos jovens à experiência no Projeto Integrado.

2.1. Escolhas Teóricas

Na presente dissertação foi feita a opção de se trabalhar com duas perspectivas teóricas: a perspectiva sócio-histórica de Vigotski e a perspectiva construcionista das práticas discursivas de Spink. Abaixo serão justificadas tais escolhas.

A abordagem sócio-histórica de Vigotski tem no materialismo dialético sua base teórica, constituindo-se enquanto uma abordagem dialética e dialógica. Para compreender as vivências desses jovens, objeto de estudo no presente trabalho, fez-se necessário esse apoio na abordagem sócio-histórica.

Tal abordagem auxiliou a compreender em que medida o Projeto Integrado trouxe mudança de vida, no quesito cognitivo e também afetivo. Assim a perspectiva teórica vigotskiana fez-se importante porque contempla a dimensão histórica, relação entre objetivo e subjetivo, cognitivo e afetivo.

Tem-se em tal trabalho um interesse focalizado na construção teórica vigotskiana em relação à dimensão histórica importante para se compreender a juventude aqui delimitada, o processo de desenvolvimento e o processo de subjetivação de sujeitos de direitos cujas perspectivas são pautadas em contextos sociais específicos de políticas públicas de formação para o trabalho.

Para captar essa vivência, foi emergindo a necessidade de um arcabouço que também captasse a história de vida dos jovens do Projeto Integrado. Foi-se revelando que os jovens atribuíam sentido aos seus cotidianos no Projeto Integrado. Assim, adotamos as práticas discursivas para dar suporte à análise desse sentido trazido pelos jovens quando se referiam à experiência no Projeto Integrado.

2.2. Vivência

A obra de Vigotski é marcada pela incompletude, em razão de sua morte prematura e algumas obras que se perderam. O conceito de vivência também é marcado por elementos diversificados, encontrando-se intrinsecamente relacionados ao conceito de consciência, tendo um papel fundamental na teoria vigotskiana.

Desde o seu primeiro livro, por volta de 1917, Vigotski já tratava da vivência e das emoções. Sua proximidade, desde a infância, com as artes possibilitou-lhe desde cedo empregar a categoria vivência ou *pereživânie*, no russo, em seus primeiros manuscritos sobre a “Tragédia de Hamlet”, tendo um papel central em suas análises (Toassa, 2009).

Como aponta Toassa (2009), não é fácil captar o sentido da palavra *pereživânie*, pois é bastante usada no cotidiano russo, porém na obra de Vigotski ela é dotada de um caráter singular, com traços conceituais originais e consistentes. Tal autora, ao buscar ajuda de outros estudiosos da cultura russa, encontra que *pereživânie* tem em seu tempo verbal o aspecto imperfectivo, que denota ações inacabadas. Ou seja, são ações “que foram/são/serão realizadas uma só vez, mas não se sabe dizer se terminam /terminaram” (pp.58).

Dessa forma, como apontam Toassa e Souza (2010), *pereživânie* adquire uma resposta própria, na qual se expressam mutantes relações dos processos psíquicos

individuais e do meio social no qual os sujeitos se constituem. Toassa e Souza (2010) e Toassa (2009) fazem o percurso do estudo da *pereživânie* por Vigotski, identificando as três formas que ela emerge na obra do autor.

Primeiramente emerge a vivência com um sentido mais voltado para as emoções, a qual vem como um processo básico da vida humana, caracterizando-se como um acontecimento profundo na vida do sujeito. Dessa forma a vivência tem relação com o sentido dos acontecimentos para o sujeito, não implicando em imediatismo, relacionando as características pessoais do sujeito ao meio em que se encontra. Era entendida, neste momento, como tendo um caráter irracional, marcado por sentimentos e sensações que demandavam compreensão após ser vivenciado (Toassa, 2009).

Um segundo momento de estudos sobre a vivência se inicia nos textos sobre a pedologia. A vivência deixa de ser situado como algo do plano irracional no psiquismo, o pensamento passa a não ser isolado das emoções. A concepção de consciência vai se formando como um sistema que supera as operações da razão, tendo na vivência a sua unidade de análise sistêmica (Toassa, 2009).

Naquele momento, Vigotski encontrava-se influenciado principalmente pela Gestalt e pelo Materialismo dialético. Da Gestalt pegava emprestada a proposta de fundamentar um método subjetivo-objetivo que abarcasse os pontos de vista descritivo, introspectivo e funcional. Porém, diferente dos gestaltistas, focava a percepção, consciência, personalidade, entre outros problemas da psicologia, numa perspectiva materialista dialética (Van Der Veer e Valsiner, 1991).

Do materialismo dialético Vigotski adota a relação indivíduo e meio na tentativa de se distanciar das dicotomias dualistas da psicologia tradicional, na qual o meio e o indivíduo encontravam-se cindidos (Van Der Veer e Valsiner, 1991). O meio

social vigotskiano é caracterizado pela influência marxista, um meio histórico-cultural, coberto por valências positivas e negativas na relação sujeito-objeto.

Dessa forma a vivência vai se tornando um conceito coringa, delimitando a relação do homem com o mundo, desde o seu nascimento, relação que vai se complexificando com a estruturação dos processos mentais superiores. A cada idade o sujeito vivencia sua realidade de um modo qualitativamente superior com relação à idade antecedente (Vigotski, 2006).

Para Vigotski, a cada momento foi ficando cada vez mais clara a necessidade de se conhecer a natureza interna dos processos de desenvolvimento, o que, para ele, demandaria uma compreensão mais aprofundada das vivências e dos processos de internalização. Nesse contexto, é realizada uma crítica por parte do autor à predominância das características da personalidade ou do meio, primando pelo encontro de ambos como unidades de análise e pela tentativa de analisá-los de forma acessível ao investigador (Toassa e Souza, 2010).

Nesse terceiro momento, a vivência encontra-se contemplando todo tipo de conteúdo mental, referindo-se a diversas idades e situações da vida. No decorrer da ontogênese, como aponta Vigotski (1996), a vivência adquire um papel de articuladora entre o núcleo interno (processos mentais singulares) e externo (percepções de objetos), o que vai se tornando nítido a partir da crise dos sete anos de vida (Vigotski, 2006).

Segundo Toassa e Souza (2010), para Vigotski, neste momento, a vivência se dá como um tipo de apreensão do real. É um componente fluido da consciência, cuja função é fazer uma inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos, influenciando o desenvolvimento em seus diversos aspectos. Logo, em uma única situação, diferentes características podem ser implicadas, considerando o nível de desenvolvimento e consciência da criança e os recursos externos de que esta dispõe para compreendê-los.

Segundo Teixeira (2003) Vigotski trata o desenvolvimento como algo dialético, que se dá em forma de processo transformando o ser humano, inserindo-o em uma relação complexa entre fatores internos e externos. Assim, o desenvolvimento é marcado pelos conflitos, com períodos estáveis e críticos, que ocorrem a partir de certas condições materiais.

Logo, nos desenvolvemos a partir de nossas vivências, proporcionando o surgimento de novas formações qualitativas, que têm ritmo próprio e acontecem por meio das mediações. Segundo Vigotski (2006) uma nova formação diz respeito a uma nova estrutura de personalidade que se constitui por essas novas atividades e formação psíquica e social, que vai ditar a formação da consciência e estabelecimento de novas relações sociais.

Apesar de Vigotski não se deter à periodização do desenvolvimento, deve-se levar em conta as crises vividas por cada sujeito e as atividades que caracterizam tais crises, já que entendemos que estas são históricas e vindas também com suas funções atribuídas socialmente. Dessa forma, cada crise tem uma atividade característica que a guia, congregando situações que a diferenciam de outras.

Vigotski (2006), no seu texto sobre a crise dos sete anos, compreende que, por volta dessa idade, forma-se na criança uma estrutura de experiências que permite a compreensão do significado de situações como: estou feliz, sou boa, sou má, que vão adquirindo sentido. Nessa crise, pela primeira vez as vivências e afetos são generalizados aparecendo a lógica dos sentimentos, fazendo com que a criança forme relações novas consigo mesma e que mudarão seu comportamento. Há então a diferenciação do exterior e interior, a formação da vivência vai atribuindo sentido e originando conflitos entre as vivências.

Segundo Vigotski (1933-1934/2009) a vivência é uma unidade dinâmica da consciência, a sua base, que abrange a forma como se percebe, interpreta e reage emocionalmente a um evento. Nem todas as características pessoais estão envolvidas de uma vez para tal ação, apenas algumas delas terão papel decisivo dependendo da situação experimentada. Para o autor, é importante conhecer quais características têm papel central em determinadas situações, levando em conta o nível de desenvolvimento, a consciência, os recursos pessoais, visto que os eventos podem ter impactos diferentes dependendo do ponto de desenvolvimento.

Portanto, com base em tal referencial teórico e nos objetivos da presente dissertação, indaga-se como se dá a interligação entre os fatores cognitivos - que advêm da formação que tinham antes da seleção para o Projeto Integrado, - e como isto é articulado aos seus sentimentos - de terem conseguido ser selecionados pelo projeto - e apresentarem prováveis condições e técnicas para se exercer uma profissão.

A vivência constitui a unidade da personalidade e do desenvolvimento, através da qual os elementos pessoais se realizam, no caso em questão, do jovem egresso do Projeto Integrado. Como Vigotski afirma, a vivência é vivência de algo, ou seja, há um motivo, há consciência, tornando-a única e pessoal. Assim, caracteriza-se como unidade da consciência, pois é quem possibilita a consciência ser caracterizada como tal.

Para isso, a vivência possui uma orientação biossocial, encontra-se de forma intermediária entre personalidade e meio, e a relação entre esses dois é que vai significar a experiência. A partir daí, influenciará o desenvolvimento, a relação consigo e o modo como se vive, manifestando-se de acordo com as propriedades que se formaram ao longo da vida do indivíduo.

Assim procura-se entender: como o contato com o Projeto Integrado constrói a consciência das potencialidades pessoais desses jovens? Como constrói perspectivas de

futuro ou projetos de vida? E se de fato constrói, como tais perspectivas podem ser acessadas através da formação oferecida, constituindo-o e formando sua subjetividade? Logo, se nos desenvolvemos a partir das nossas vivências, o Projeto Integrado constitui os sujeitos a partir da mediação dessa experiência. Mas que sujeito constitui?

2.3. Projeto de Vida

Vigotski (2007) considera o homem um ser social, entendendo que as condições socioculturais o transformam profundamente, provocando assim seu desenvolvimento. Ao considerar a juventude uma categoria histórica e constituída socialmente, assume-se que seu desenvolvimento também é perpassado pelas questões sociais, assim como sua trajetória de vida e seus projetos de vida.

Assim, faz-se necessário que no seu cotidiano sejam estabelecidas tarefas, para que com isso suas reações se equilibrem com o mundo em que vivem para que haja uma base para o surgimento da ação criadora. Segundo Vygotsky (2006) o ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não experimentaria nenhum esforço e nada poderia criar. Por isso a inadaptação está presente na base de toda ação criadora, pois é fonte de necessidades, anseios e desejos.

Vigotski (2006) aborda o desenvolvimento do projeto de vida na adolescência e juventude. Para ele, cada etapa da vida é constituída por forças motrizes que são responsáveis pelas mudanças singulares a cada uma dessas etapas. Assim, seria um erro olhar o desenvolvimento apenas por seu aspecto formal sem relacioná-lo à sua orientação, sua força motriz.

Assim, para Vigotski, a chave para entender a psicologia das idades está em entender sua orientação e as forças motrizes que a impulsionam, ou seja, desejos e aspirações do sujeito, a evolução do comportamento e de interesses por parte dos

sujeitos, as alterações que ocorrem na estrutura do seu comportamento. O autor faz uma passagem pelas teorias que atribuem o desenvolvimento apenas à forma cognitiva e outras que se detêm apenas nas bases biológicas.

Dessa forma, Vigotski constrói uma concepção de desenvolvimento levando em conta as vivências e as questões emocionais atribuídas ao processo de desenvolvimento. Quanto ao desenvolvimento na adolescência e juventude, o autor considera que o estabelecimento de interesses é a força motriz desse momento no desenvolvimento do sujeito.

Para ele, a ação humana está para além de um ato mecanicista desorganizado, tendo função de regular e estruturar tendências integrantes, dinâmicas, aspirações e interesses. Assim, as necessidades, inclinações e projetos de vida são processos integrantes de uma maior amplitude do que cada reação isolada.

Os projetos de vida são adquiridos, desenvolvem-se, confirmando assim a possibilidade de superar um ponto de vista mecanicista sobre o interesse. As aspirações e projetos de vida vêm como uma tendência de estrutura global, dinâmica, sendo considerados como processo vital enraizados nas bases orgânicas e da personalidade, incluindo o interesse no contexto geral da ontogênese.

As aspirações se localizam nas necessidades, que possuem a força impulsora para a ação, como um manancial que origina as inclinações e interesses. A necessidade ou interesse temporal atuam em determinados limites de forma igual à necessidade real. A sociedade construída por nós mesmos, como aponta Catão (2007), nos dá o limite e as possibilidades de elaboração e construção do projeto de vida, o qual está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. Vigotski (2006) considera que é um erro o estabelecimento de fases segregadas à adolescência sendo características da psicologia moderna a superação dessa visão.

Assim, o desenvolvimento não é considerado um processo uniforme e estrito, mas se produz como um movimento arritmico no qual diversas fases são reveladas, duplamente determinadas, pela maturação interna e pelo meio e relações estabelecidas (Vigotski, 2006). Dessa forma, o desenvolvimento está vinculado à história social e aos processos de sua internalização .

Uma vez estabelecido o interesse por algo, a aparição de novas atrações vão modificando-o, afetando também as relações com o meio. Não é de surpreender que o desenvolvimento arritmico no período da adolescência e juventude se caracterizam por diversas mudanças orgânicas e também pela reestruturação de todo sistema de relações com o meio. O desenvolvimento dos interesses inclui uma regressão dos interesses anteriores, manifestada diretamente, e antes de tudo, na extinção dos velhos vínculos com o meio.

A juventude é marcada por duas etapas fundamentais no desenvolvimento do projeto de vida: a etapa da aparição de novas atrações e a etapa de maturação. A etapa de aparição constitui a base orgânica do novo sistema de interesses e a etapa de maturação desse novo sistema se estrutura nas novas atrações, sendo marcada por ruptura e extinção de velhos interesses.

Segundo Vigotski (2006) o jovem trabalhador começa sua juventude mais tarde e termina mais cedo do que aqueles que não trabalham. O seu período de desenvolvimento transcorre de forma reprimida e em dependência das condições sociais. As condições de vida vão influenciar diretamente esse período, que vai se manifestar com maior virulência a depender dessas condições. Assim, o problema dos interesses e construção de projeto de vida na juventude é a chave para entender o seu desenvolvimento psicológico .

Como retratam Maia e Mancebo (2010), o projeto de vida não é único, vai sendo formado por múltiplos e variados projetos caracterizados pela mutabilidade, sendo alterados de acordo com as possibilidades e oportunidades ao sujeito apresentadas. Para as autoras, é o movimento, em todos os sentidos e direções, que conduz à estratégia para que o sujeito consiga realizar seus sonhos, muitas vezes vigorando a lógica do *cada um por si*.

Seguindo essa lógica, na maioria das vezes, a ideia de futuro é vista de forma individualizada, quase uma verdade universal. A ideologia neoliberal e suas lógicas baseadas na competitividade e na colocação do indivíduo como o mais importante elemento dentro da sociedade acabam por sustentar essas crenças, sentimentos, ações e integram-se à constituição de seus projetos de vida, ou seja, individualiza-se completamente o projeto de vida, esquecendo que este é construído a partir das vivências e demandas sociais (Maia & Mancebo, 2010).

O futuro resguarda o espaço para a construção de um projeto de vida e definição de si, pois, projetando o que se fará no futuro, projeta-se também quem se será. Como aponta Leccardi (2005) o presente é para além de uma ponte entre o passado e o futuro, ele representa a dimensão que “prepara” o futuro. A identidade pessoal é construída também através da projeção de si ao longo do tempo que virá.

A tentativa de assegurar-se do futuro é também uma forma de controlar a inquietação que essa situação gera. A ausência de um projeto de vida deixa margens à incerteza e o futuro começa a ser mais temido que almejado (Leccardi, 2005). Ao alcançar certo limiar, a incerteza passa a se associar não apenas à ideia de futuro, mas à própria realidade cotidiana.

O futuro da modernidade contemporânea, como aponta Leccardi (2005), é o futuro indeterminado e indeterminável, administrado pelo risco. E a maior parte dos

jovens acaba buscando refúgio em projetos de curto prazo, como uma resposta às condições sociais de grande insegurança.

Dessa forma, entende-se que o projeto de vida está longe de ser algo natural, mas é construído a partir das vivências e das condições que são disponibilizadas pelo meio social. Ao vivenciar cada acontecimento, os sujeitos atribuem sentido a essas experiências, a partir da vida cotidiana.

2.4. Sentido

As práticas discursivas tentam buscar, do ponto de vista da Psicologia Social, a origem e evolução da produção de sentido, assim, concebem sentido como uma construção dialógica, acessado a partir da linguagem, tendo como pergunta principal: Como damos sentido ao mundo?

A preocupação em dar sentido ao mundo nem sempre foi parte dos objetos de estudos da psicologia. Por volta da década de 1970, a psicologia estava muito mais focada em ser aceita como ciência, ou seja, mais preocupada com as generalizações de resultados. Assim, falava-se muito mais em percepção, atitudes, cognição, interação, entre outros (Spink & Frezza, 2004)

Só a partir daí é que começam, mais efetivamente, os movimentos voltados às reflexões acerca da naturalização do fenômeno psicológico, revalorizando o estudo dos processos sociais. Na polissemia é que se apresenta a psicologia crítica, apontando para seus muitos sentidos. Dentro desses muitos sentidos, aponta-se para a perspectiva construcionista, sendo resultante de três movimentos: o da filosofia, trazendo como contribuição a reação ao representacionismo, o da sociologia do conhecimento, que traz a desconstrução da verdade e o da política, trazendo o empoderamento- *empowerment*- de grupos socialmente marginalizados (Idem).

O ponto central de tal perspectiva está na construção social das ações e da própria pessoa. Para essa perspectiva a sociedade é um produto humano, é a partir da vida cotidiana que se dão as interações face a face onde o outro é apreendido, tornando-se habitual no decorrer das gerações. Segundo Spink e Frezza (2004) a psicologia social vai se enquadrar em tal perspectiva ao tentar localizar os processos de formação de sentido na vida cotidiana. Assim, vai se preocupar com a explicação dos processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo.

A linguagem também vai se tornar objeto de estudo dos autores construcionistas, pois é através dela que se dá a compreensão do poder do discurso que emerge das diversas esferas do saber. Assim a linguagem se constitui uma prática social, sendo através dela que vêm à luz as condições de produção, contexto social e interacional.

Logo, a produção de sentido não é uma atividade cognitiva intraindividual, não sendo uma simples reprodução de modelos predeterminados, como apontam Spink e Medrado (2004). Esta se configura uma prática social, dialógica, implicando a linguagem em uso. Assim, busca-se entender os sentidos emergidos nas narrativas, argumentações e conversas do cotidiano e os repertórios utilizados nessas produções discursivas.

É através das práticas discursivas que se tem acesso ao sentido produzido no cotidiano, pois tais práticas vão remeter às regularidades linguísticas, ou seja, a linguagem institucionalizada tanto no nível macro dos sistemas políticos e disciplinares, como também em um nível mais restrito de grupos sociais. Com a institucionalização, a tendência é que este permaneça no tempo, mesmo com a mudança do discurso ao longo da história. Para isso, estes autores vão se apoiar em Bakhtin (in Spink & Medrado, 2004) ao conceber que o contexto vai moldar a forma e o estilo ocasional das

enunciações, os *speech genres*, que são as formas mais ou menos estáveis dos enunciados.

Assim, o discurso e os *speech genre* focalizam o habitual gerados pelos processos de institucionalização, logo as práticas discursivas remetem ao momento de resignificação, ruptura e produção de sentido, ou seja, os momentos ativos do uso da linguagem. É a partir desse entendimento que se coloca em questão: Qual o sentido que se foi construindo, se produzindo no cotidiano dos jovens em questão, no decorrer da sua participação no Projeto Integrado?

CAPÍTULO 3

Desvelando o Percorso Metodológico

“É preciso pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar novidades”.

(Paulo Freire)

Será apresentado, no presente capítulo, o percurso metodológico adotado nesta dissertação, apontando os participantes, a amostra, os instrumentos utilizados, as técnicas escolhidas para a análise dos dados e os procedimentos.

Antes de especificar tal percurso metodológico, é importante retomar os objetivos da presente dissertação, que tem como objetivo geral analisar as vivências e as perspectivas de futuro oportunizadas pela experiência na formação de jovens egressos do Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional.

E como objetivos específicos, pretende-se:

- Caracterizar o jovem inserido no Projeto Integrado;
- Analisar a trajetória desses jovens, do PETI ao Projeto Integrado;
- Caracterizar a formação oferecida pela experiência do Projeto Integrado desde o curso preparatório até o profissionalizante;
- Analisar as vivências desses jovens proporcionadas pela experiência em tal Projeto;
- Identificar o sentido da experiência para os jovens egressos do Projeto;
- Identificar os projetos de vida construídos por esses jovens a partir da experiência no Projeto Integrado.

3.1. Percurso Metodológico

Os estudos qualitativos, a partir da perspectiva sócio-histórica, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. As vivências e os

sentidos não se encontram definidos *a priori* pelo mundo externo, muito menos se definem apenas por contingências individuais. Estes se definem na interação entre o singular e o social, em suas contradições e suas sobreposições.

Segundo Vygotsky (1996), o conteúdo semiótico é que vai proporcionar a compreensão da estrutura e conteúdo da consciência, já que é organizado por infinitas conexões entre as suas atividades, algumas mais estáveis, porém não constantes, potencializadas pelas mediações semióticas.

A linguagem como referência fundamental perpassa as atividades e modos de produção cultural, tendo um papel essencial na consciência humana, fazendo a mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos, sendo constituída pelo sujeito e constituidora dele (Vygotsky, 1989).

Nesse sentido também segue a concepção das práticas discursivas, em que a linguagem é a via de acesso à compreensão do discurso (Spink & Medrado, 2004). A linguagem dá sentido às nossas ações e cada vez que é utilizada é acrescentada, é recriada. Captar a palavra e atribuir-lhe sentido ultrapassa o cumprimento de regras de normatização, pois estão carregadas de implicações de pensamentos que a retrabalham (Shwartz e Durrive, 2010).

3.2. Participantes e Contexto

Participaram desta pesquisa jovens que foram educandos egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI que participaram do Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional. Através do contato inicial com o SENAI, foi possível conseguir os números telefônicos dos jovens e a partir daí foi feito o contato com ele e agendada a entrevista.

Como o Projeto Integrado já havia sido encerrado, não havia mais um ponto de encontro comum entre os jovens. Dessa forma as entrevistas tiveram que ser realizadas nas casas dos próprios jovens, no trabalho deles ou em sedes do PETI. Esses jovens são moradores de diversos bairros da cidade. Serão usados para a caracterização desses bairros os Índices de Desenvolvimento Humano - IDH¹, baseados na Topografia da Cidade de João Pessoa (Sposati et al, 2010).

A ocupação espacial da cidade de João Pessoa é também um produto da dinâmica das relações sociais capitalistas, e sua configuração socioespacial é determinada pelo tornar-se urbano. Segundo Sposati et al (2010), João Pessoa distribui seus quase 600 mil habitantes em 65 unidades territoriais, organizadas por lei municipal em 59 bairros e 6 regiões especiais.

Para Sposati et al (2010) o sentido da topografia social é demarcar as condições de vida e de viver nos lugares. Tais condições fluem e refluem de agenciamentos sociais, coletivos públicos e privados que operam fatores materiais e imateriais na construção de lugares. Assim, o território urbano é coletivo, público e privado, operando numa dinâmica de vários agentes naturais, econômicos, políticos, culturais e sociais que geram espessuras com significações sociais.

Participaram da presente pesquisa de dissertação dez sujeitos, sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A amostra foi delimitada *a priori* de forma aleatória, porém, com a dificuldade em conseguir entrar em contato com alguns jovens, foi utilizada a ferramenta “bola de neve”, que consiste em indicação por parte dos

¹ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, a criação do IDH tem como objetivo oferecer um contraponto ao Produto Interno Bruto - PIB per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma medida geral e sintética do desenvolvimento humano, sendo constituído pelos pilares da saúde, educação e renda.

jovens que iam sendo entrevistados. A participação na pesquisa teve apenas dois critérios: ser um jovem egresso do PETI e ter passado pelo Projeto Integrado.

Para delimitar o número de participantes, utilizou-se o critério de saturação, que, segundo Minayo (2010), se dá através da compreensão da lógica interna ou da coletividade em estudo por parte do pesquisador. Assim, o critério de saturação vale-se da astúcia do pesquisador, porém este só pode adquiri-la a partir do trabalho de campo, das temáticas e dos aspectos referentes à realidade estudada, percebendo quando estas se tornam suficientemente mapeadas e compreendidas, a partir da indicação de repetições dos temas e dos significados nas falas coletadas e também do não surgimento de elementos novos ou mesmo singulares que acrescentem informações novas ao estudo.

Vale esclarecer que, no ato das entrevistas, foi perguntado aos participantes como eles gostariam de ser chamados na presente pesquisa. Eles escolheram nomes fictícios, justificaram alguns como sendo a escolha de nome que dariam para um filho, e outros preferiram utilizar os nomes reais.

Para fins de apresentação dos dados, na descrição dos mapas de associação (Capítulo 4), os atos de fala serão representados, respectivamente, pelas iniciais dos nomes fictícios escolhidos pelos jovens seguidos da numeração que remete à sequência dos atos de fala. Os atos de fala da pesquisadora são representados pela inicial “P” também seguidos pela numeração da sequência dos atos de fala.

3.4. Técnicas e Instrumentos

Ao se dispor a analisar as vivências e os projetos de vida oportunizados pela experiência na formação de jovens egressos do Projeto Integrado, entende-se que é imprescindível a opção por uma abordagem epistemológica que valorize as

singularidades e coletividades, aspectos universais, coletivos, internos e externos, na perspectiva vigotskiana.

O sentido, não diferente das demais categorias, também se dá como construção social, é prática do cotidiano, pressupõe então que o método a ser utilizado para seu estudo deve produzir versões de mundo, a depender do contexto de produção, momento histórico e relações sociais, aliado à intencionalidade de quem produz. Assim, faz-se a utilização das práticas discursivas, levando em conta as permanências e rupturas de tais movimentos.

Com isso, a pesquisa foi possibilitada através da história de vida tópica, que foi realizada individualmente, em que determinada situação ou etapa da vida do entrevistado é enfatizada (Minayo, 2010). Neste caso, o estudo vai desde o momento em que esse jovem se encontrava enquanto educando participante do PETI até os dias atuais.

Para Minayo (2010) a entrevista aberta é uma conversa com fins definidos, que possui um roteiro que não o tradicional, pois não há uma pré-definição de problemática na fala dos entrevistados, diferenciando-se da entrevista estruturada ou semiestruturada. Aqui se buscam os elementos relevantes que permitem aprofundar a entrevista, técnica que permite descrever tanto casos individuais quanto a compreensão das peculiaridades dos grupos sociais e a comparação entre casos.

A entrevista aberta permite obter um conhecimento não categorizado sobre a experiência do entrevistado proporcionando uma relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado, permitindo a expressão de seus pontos de vista sobre o que lhe ocorrem, já que são os atores da situação estudada.

A história de vida pode ser conhecida através da entrevista aberta, pois ela tem como objetivo conhecer as experiências e as interpretações dos entrevistados a respeito

de suas vivências. Segundo Becker (1997), na história de vida o campo de experiência é explorado e sua ênfase é dada na história pessoal. Cabe ao pesquisador manter o entrevistado orientado sobre o tema de interesse e fazer algumas colocações quando necessário aprofundar alguns aspectos.

Essa técnica mostra-se importante, pois permite que se obtenham dos participantes as interpretações que fazem de sua experiência e como elas podem explicar a sua visão de mundo, os desafios que enfrentam e suas alternativas. Para Minayo (2010) a história de vida permite visualizar a história coletiva que atravessa e constitui a história individual, permitindo também atentar para informações que podem ser importantes para compreender o grupo.

Becker (1997) salienta a contribuição mais relevante dessa técnica como ferramenta que dá sentido à noção de *processo*, pois permite verificar a pertinência da noção que se tem dos fenômenos em relação aos fatos observados. Tal concepção é trazida também por Minayo (2010), que entende que o entrevistado não apenas conta a sua vida, mas problematiza sobre ela e lhe dá sentido ao fazer a narração.

Seguindo esses preceitos, utilizou-se de temas norteadores para orientar a entrevista de acordo com os objetivos desta dissertação. Foi feita inicialmente uma pergunta geradora: “*Conte-me o que aconteceu com sua vida a partir da sua entrada no PETI até hoje*”. Para facilitar o andamento da entrevista, foi preparado um roteiro sobre os temas (apêndice) para auxiliar os participantes que apresentavam dificuldades em fazerem narrativas. O roteiro foi dividido em blocos: (1) Entrada e saída do PETI; (2) Projeto Integrado: seleção, entrada, experiência no projeto e saída deste; (3) Mudança de vida; (4) Projeto de vida.

Resgatar o passado, segundo Freitas, Souza e Kramer (2007), significa ter uma compreensão diferente da história, pois o passado tem papel fundamental no momento

em que se propõe ver o presente para colocá-lo numa condição crítica, ressignificando-o. Na história de vida o compromisso firmado é garantir os diálogos, entendendo a forte ligação entre as histórias de vida, subjetividades e narrativas.

3.5. Procedimentos

Tendo em vista a importância dos preceitos éticos para este estudo, o projeto de dissertação foi submetido primeiramente à Comissão de Ética do Centro de Ciências da Saúde, na Universidade Federal da Paraíba, sendo cumpridos todos os passos determinados pela Resolução Nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto de pesquisa foi aprovado por unanimidade, tendo como número de protocolo 0359/11.

O primeiro contato foi feito com o SENAI-JP com a finalidade de esclarecê-los a respeito da pesquisa, os seus objetivos e as técnicas que foram utilizadas para seu desenvolvimento. Com isso, foi solicitada a autorização para realização da entrevista, através do termo de consentimento que se encontra no apêndice.

Com a visita ao SENAI, teve-se acesso a documentos, dados, projeto que versava sobre o Projeto Integrado, contrato assinado pelas instituições, além de conversas informais com alguns funcionários da instituição que eram responsáveis pelo PJA e Projeto Integrado.

Vale salientar que a cada visita foi realizado um diário de campo, onde foi registrado cada encontro com a instituição e com os jovens, atentando para acontecimentos que não eram relatados nas entrevistas, como as conversas que aconteciam antes e depois de o gravador ser desligado, além de elementos extralinguísticos como demonstrações de ansiedade, riso, choro, tristeza e silêncio.

Após autorização da instituição, foi feito contato com os participantes da pesquisa, através do telefone que constava no banco de dados do SENAI, porém alguns jovens já não estavam com o mesmo número, assim foi necessária a ajuda de jovens que haviam participado do Projeto para que se pudesse entrar em contato com os demais. Foi esclarecida a livre escolha em participar da pesquisa, além do acordo de se manter o sigilo das informações, que seriam utilizadas apenas para fins de análise de dados.

A história de vida foi realizada em locais e horários acordados *a priori* entre a pesquisadora e jovens, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Assim, foram necessárias idas ao próprio SENAI, algumas visitas domiciliares, aos locais onde alguns trabalham e à UFPB, para que as conversas pudessem acontecer.

As entrevistas aconteceram de forma individual, para que o sigilo do que ali foi dito pudesse ser resguardado; as entrevistas também foram gravadas, mediante a autorização escrita e verbal. Também foi esclarecida a forma de tratamento dos dados, bem como a possibilidade de desistência durante o processo de entrevista.

A história de vida foi organizada em alguns tópicos, já que se tratava do recorte de uma parte em comum da vida dos participantes. Assim ela se organizou da seguinte forma: entrada no PETI; entrada no Projeto Integrado; curso preparatório na UFPB; curso profissionalizante no SENAI; prática na empresa; e o que foi proporcionado a partir desta experiência e projeto de vida.

3.6. Análise dos Dados

A perspectiva de análise aqui adotada pauta-se nas práticas discursivas de Spink (2004), segundo a qual a linguagem, a história e a pessoa servem como a base de trabalho nesta concepção. Assim, as práticas discursivas são compreendidas a partir da linguagem em ação, ou seja, a maneira pela qual as pessoas produzem sentidos e se

posicionam em relações sociais cotidianas (Spink & Medrado, 2004). Assim, as práticas discursivas remetem-se ao sentido dado ao cotidiano, à prática social, às críticas produzidas, aos questionamentos, às justificativas e ao posicionamento.

Os contextos dos sentidos se dão a partir da dimensão histórica das práticas discursivas sabendo que ali se encontra o diálogo entre sentidos novos e antigos. O tempo é fundamental para se compreender essa dimensão histórica, assim as práticas trabalham com três tempos: o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. O tempo longo diz respeito ao espaço dos conhecimentos produzidos por diferentes domínios de saber; o tempo vivido diz respeito às experiências de vida, à ressignificação dos conteúdos históricos; e o tempo curto diz respeito à dinâmica da produção de sentido.

A utilização do termo práticas discursivas refere-se ao foco nas regularidades da linguagem, à linguagem institucionalizada nos discursos, tendendo à permanência no tempo dos discursos. Assim, o foco se dá na singularidade, já que os fenômenos sociais adquirem sentido no cotidiano da linguagem em uso.

As práticas discursivas são compostas por três elementos: os enunciados, os *speech genres* e os repertórios interpretativos. Os enunciados referem-se à prática social enquanto prática dialógica, estabelecendo-se entre dois ou mais interlocutores, vêm como expressões utilizadas em ações contextualizadas que, ao se ligar à ideia de vozes, adquirem *status* social.

Vale ressaltar então o papel das vozes, que se situam como diálogos travados entre vários significados possíveis e disponíveis para a produção de um enunciado. Assim, para se produzir um enunciado, o sujeito usa um sistema de enunciados já existente, colocando-se em determinada posição em relação ao mesmo.

Os *speech genres* são formas relativamente estáveis de enunciado, são os gêneros da fala que buscam coerência com o contexto, o tempo e os interlocutores.

Estes se ligam mais especificamente às regularidades linguísticas que orientam as práticas do cotidiano das pessoas, ou seja, focalizam no habitual gerado pelos processos de institucionalização.

Os repertórios interpretativos referem-se às unidades de construção das práticas discursivas (Spink & Medrado, 2004), são um conjunto de termos, descrições, figuras de linguagem, em que se localizam as formas e possibilidades das construções discursivas e compreensão das ações num contexto específico. Estes ajudam a compreender as regularidades e as singularidades dos discursos, permitindo apreender os repertórios dos diversos discursos e as formas com estes se articulam para produzir formas pouco usuais, gerando argumentos específicos e contradições.

A dimensão de pessoa vem como uma contestação à dicotomia sujeito-objeto tradicional da ciência, pressupondo que o homem situa-se no diálogo, na relação, negando as posturas empiristas, idealistas e interacionistas, inserindo o homem na relação com um mundo e com o outro (Spink, 2004).

Trabalhou-se nesta dissertação a identificação e compreensão dos repertórios interpretativos para analisar junto aos entrevistados suas vivências em relação à experiência no Projeto Integrado. Considerando tais elementos, faz-se necessária a utilização de técnicas de análise que possibilitem o uso dos conteúdos das práticas discursivas, sendo assim foram utilizados nesta dissertação os mapas de associação de ideias por Spink (2004). A interpretação dos diálogos travados emerge como um elemento intrínseco ao processo de pesquisa. Assim, durante todo o percurso da pesquisa o diálogo está imerso no processo de interpretação.

Os mapas de associação de ideias objetivam sistematizar o processo de análise das práticas discursivas, buscando os repertórios utilizados pelos participantes e a dialogia que inerente à construção de sentidos. Primeiramente é preciso: definir as

categorias gerais, que são guiadas pelo objetivo da pesquisa; sistematizar os conteúdos a partir dessas categorias, preservando a sequência das falas e identificar o movimento da interanimação dialógica a partir da disposição das falas, que são deslocadas para as colunas com as categorias pré-definidas, sem fragmentá-las (Spink e Lima, 2004).

Na presente dissertação, a composição dos mapas se deu da seguinte forma:

- Inicialmente foi realizada a transcrição das entrevistas, salientando elementos que emergiram nos atos de fala, como risos, choros, pausas;
- Posteriormente foi realizada a leitura das entrevistas, para que pudesse ser tomado conhecimento de suas totalidades;
- As categorias empíricas foram definidas, com base nos objetivos e no que emergiu a partir das práticas discursivas. Essas categorias empíricas não foram pré-definidas no campo de pesquisa, foram opções definidas ao longo da leitura das entrevistas.
- Em seguida, os mapas de associação foram construídos em forma de quadros. Cada coluna foi nomeada com as categorias empíricas definidas anteriormente, e o conteúdo dos atos de falas foi disposto na coluna correspondente à categoria empírica a qual representava.

As intervenções da pesquisadora são consideradas na construção do mapa, já que fazem parte da dialogia que compõe o processo das práticas discursivas. Os repertórios interpretativos podem ser verificados na leitura vertical das colunas; já a dialogia aparece na leitura horizontal. (Apêndice).

- Os repertórios interpretativos foram agregados em três mapas: 1) Formação; 2) Vivências; 3) Projeto de Vida. Os mapas foram

organizados com a finalidade de contemplar os objetivos da presente investigação e abordam presente, passado e futuro dos jovens.

- Com a finalização da construção dos mapas, a interpretação dos repertórios que emergiram dos atos de fala foi iniciada, a partir das categorias empíricas e dos referenciais teóricos adotados (Apêndice).

CAPÍTULO 4

Descrição dos Resultados: mais do mesmo?

"É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá".
(Gonzaguinha)

No presente capítulo, são apresentadas as descrições dos dados obtidos através das histórias de vida dos participantes, através das quais será possível analisar as vivências e as perspectivas de futuro oportunizadas pela experiência no Projeto Integrado. Ao final da descrição dos mapas de associação, buscam-se os sentidos que emergem nas práticas discursivas dos jovens entrevistados.

4.1. Mateus

4.1.1. Contextualização

Mateus tinha 18 anos na época da pesquisa, definiu-se como negro, tinha como escolaridade o Ensino Médio completo e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH era de -0,59². Sua família é composta por quatro integrantes: pai, mãe, ele e outro irmão. No momento da pesquisa seu pai e sua mãe encontravam-se trabalhando como prestadores de serviços. O conjunto total da renda familiar é de três salários mínimos, e todos os membros contribuem para esta.

Mateus narra que trabalhou quando era criança pegando frete e foi pela via do trabalho que foi inserido no PETI, porém, antes de entrar no referido programa, ele já participava do projeto da rádio comunitária³ do seu bairro. Ele narra que passou um longo tempo neste programa, mas não sabe ao certo quanto, e que em 2009, quando já estava para sair do PETI por ter alcançado a idade máxima de permanência no

² Os Índices de Desenvolvimento Humano estão baseados na Topografia da Cidade de João Pessoa (Sposati et al, 2010), e os seus valores são discriminados a partir de cada bairro da cidade.

³ O projeto de rádio comunitária é oferecido pela instituição que é a sede do PETI nesse bairro e conta com a ajuda principalmente dos jovens para a sua realização. Através dela são dados avisos aos moradores, contando também com participações de entrevistados.

programa⁴, ficou sabendo do Projeto Integrado, foi inscrito pela coordenação do seu PETI e passou a participar das aulas na UFPB.

Apenas em 2011 ele é chamado para o curso de formação profissional no SENAI. Ele fez o curso de auxiliar administrativo e a prática profissional numa empresa do ramo da construção. Na época da pesquisa estava trabalhando na empresa onde realizou a parte prática do Projeto Integrado e era um dos contribuintes para a renda total de sua família.

4.1.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa de associação sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiram os repertórios: *deixei de trabalhar, auxílio ao estudo e projetos do PETI*. Já na categoria curso preparatório surgem os repertórios *Não tem oportunidade pra quem não tem estudo, preparação na UFPB, não teve curso imediatamente*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios: *tive a formatura, alguns não foram efetivados, oportunidade, aprendi o que uso hoje*.

Na prática discursiva de Mateus em relação ao PETI identifica-se o fato de que ao entrar neste programa, ele *deixou de trabalhar* na feira livre do seu bairro para participar das atividades que ali eram promovidas. Assim, ele ressignifica tal vivência identificando que há uma mudança no seu cotidiano, passando a frequentar o PETI no turno da manhã e a escola no turno da tarde.

⁴ Segundo o Manual do PETI (2002), são beneficiários do programa crianças e adolescentes egressos do trabalho na faixa etária de 7 a 15 anos e 11 meses.

M1⁵: *Bom, no momento que eu entrei no PETI, eu pegava frete, fazia trabalho infantil, mas no momento em que eu entrei no PETI eu deixei de fazer trabalho infantil para participar de atividades, tanto escolares no turno da tarde, que estudava à tarde, mas no turno da manhã que eu estava no PETI fazia algumas atividades escolares com o auxílio a escola, o próprio PETI tinha uma auxílio de estudo.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Além disso, emerge na prática discursiva de Mateus que no PETI teve *auxílio ao estudo*, pois lá fazia as atividades escolares, tinha reforço escolar, além de outras atividades que não acessava em outro espaço, como artes e esportes. Emerge nas práticas discursivas de Mateus o discurso de *projetos do PETI*, que eram mais específicos do núcleo do qual fazia parte.

Há uma regularidade nesse discurso que aponta para essas participações como importantes para a formação como ser humano, e Mateus entende que através dessas participações conseguiu expandir seu conhecimento, ressignificando que o que parecia ser uma brincadeira estava mudando vida de alguns deles.

M8: *Continuei participando e o projeto se expandiu da rádio, a gente participava tanto rádio quanto do PETI no horário e também a gente participava de projeto de teatro, a gente tinha um projeto que, o núcleo do PETI... Então a gente, eu participava, participava da rádio, participava de projetos que tivesse, tudo a gente participava e tudo isso, aos poucos, aumenta o entendimento da gente como profissional ou ate mesmo como estudante e tudo isso vai aumentando o nosso conhecimento, apesar que a gente pensa que é tudo na brincadeira mas é uma coisa que vai mudando a vida de acordo com o tempo que vai passando e que você vai aprendendo e vai convivendo com as pessoas.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Ao narrar sua experiência no curso preparatório, Mateus traz o discurso de que *não tem oportunidade pra quem não tem estudo*, assumindo a posição de que o mercado de trabalho vem crescendo e está se ampliando, mas quem não tem certo nível de estudo não consegue se inserir nele, não consegue ter oportunidade de trabalho. Assim, Mateus posiciona-se afirmando o discurso de que é necessário se qualificar para que se consiga

⁵ Nas transcrições das entrevistas foi utilizada a inicial “P” para se referir e identificar as intervenções da pesquisadora e a inicial do nome fictício de cada entrevistado para se referir ao entrevistado e identificá-lo. Tais iniciais são seguidas por um número que remete à sequência das falas.

a inserção no mercado de trabalho: “M10: *Se você não estuda e não tem uma qualificação você não vai conseguir vaga quase em basicamente nada.*” (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Ele narra que o Projeto Integrado foi criado para que os jovens que estavam saindo do PETI tivessem a oportunidade de fazer um curso profissionalizante, emergindo o repertório *preparação na UFPB*, onde tiveram três meses de aula de português e matemática para que assim se preparassem para a seleção do SENAI. Segundo Mateus, a prova de seleção foi feita pelos próprios professores do curso preparatório e que, a partir dela, seriam classificados e conseqüentemente chamados de acordo com as vagas.

M12: A gente fez a prova do projeto do SENAI com os próprios professores e aí a gente teve uma classificação... Uma semana depois a gente teve uma lista de classificados, de posicionamento, então de acordo com a vaga que abrisse seria encaixado aquelas pessoas que estava de acordo com a lista, com o posicionamento da lista. (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Mateus traz o repertório de que *não teve curso preparatório imediatamente* para todos, sendo isto visto por ele como um dos problemas do Projeto Integrado, utilizando-se do discurso de que nem todos tinham a idade necessária para o trabalho, já que alguns tinham 14 anos, e na sua concepção não seria permitido fazer o curso profissionalizante tão novo assim. Segundo ele o curso de auxiliar administrativo só teve início em 2011.

M13: Mas aí o problema, aconteceu alguns problemas porque, na época eu tinha 16 anos, mas... Os mais velhos da época tinha 16 anos, então tinham pessoas que tinha 14 anos, então que não podiam participar de nenhuma curso profissionalizante do SENAI, já que o SENAI oferece cursos profissionalizantes visando incluir as pessoas, os alunos, no ambiente de trabalho. (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Ele prossegue a narrar sua história dessa vez focando no curso profissionalizante, explicando que em 2011, após um ano e meio de espera, é que o

curso profissionalizante teve início de fato. Narra que este durou seis meses e que com seu o término a turma de aprendizes *teve a formatura* onde os TCCs⁶ foram apresentados, eles receberam os certificados e comemoraram a conquista.

M19: *Teve a apresentação do TCC, tivemos a nossa formatura, recebemos o nosso certificado, e de acordo com a inclusão dos jovens aprendizes nas empresas, a empresa em si tem o contrato com a gente de nos manter na empresa até o termino do curso.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Emerge nas práticas discursivas de Mateus o repertório de que *alguns não foram efetivados* na empresa onde fizeram a parte prática do projeto, novamente evidenciando o discurso de que alguns não tinham alcançado a idade permitida ao trabalho. E no caso dele, narra que foi inserido na empresa após duas semanas do término do Projeto Integrado, ocupando um cargo de chefia do setor.

M24: *Na época quando eu tava terminando o curso não tinha uma oportunidade de eu ser efetivado na empresa porque não tinha uma vaga, nenhuma cargo disponível ao que eu me adequasse, então a empresa depois do período de duas semanas abriu essa vaga, e me ligou e pediu pra gente conversar pra saber se eu estaria disposto a voltar a trabalhar, então eu voltei agora essa semana, com 3 semanas após o termino do contrato anterior eu voltei a agora e to efetivado na empresa.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Mateus posiciona-se diante dessa experiência como uma das grandes *oportunidades* que ele teve, narrando que já passou por curso de informática, manutenção de micro, operador de caixa de supermercado, e nenhum desses conseguiu encaminhá-lo para o mercado de trabalho. Emerge ainda em sua prática discursiva o discurso de que, quando essas oportunidades surgem, devem ser agarradas com toda a força que puder. Ele rememora, ao contar sua história de vida, que, quando soube que o curso ia acontecer após um ano e meio de espera, quase não conseguia acreditar, que achava que tinha acontecido alguma dificuldade com a turma anterior e por isso não seriam chamados.

⁶ Trabalho de Conclusão de Curso onde relataram a experiência enquanto aprendizes.

M41: *Então quando disseram assim: rapaz vai iniciar o curso, mês que vem tem que ir lá na sede porque o curso do SENAI vai começar.*

M42: *Assim, eu parei e pensei, achava que na verdade esse curso ia acabar nem saindo porque poderia ter acontecido alguma dificuldade com a turma anterior, aí não deu certo aí eles poderiam ter procurado novas turmas, e não iria mais fazer com a gente, porque teve uma dificuldade com nós, aí eles iriam procurar novas turmas, mas na verdade eles aproveitaram a turma anterior, que não pode ter início no período esperado, mas voltou e a gente acabou fazendo.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Mateus produz sentido a partir de sua relação com o curso profissionalizante, visualizando que a entrada em um curso técnico é diferente da entrada numa escola formal. Segundo ele, na escola se entra apenas para tirar notas e passar de ano, já no curso profissionalizante se entra com mais estímulo de aprender ferramentas que dizem respeito às práticas cotidianas de trabalho. Assim, emerge em sua história o repertório de que *aprendeu o que usa hoje* no seu cotidiano na empresa com as aulas teóricas que teve no SENAI, como : o processo de uma administração, como lidar com o RH, o almoxarifado, dentre outros.

M44: *Quando você entra no curso de nível técnico você não tá mais no ensino fundamental, você não entra mais pra estudar para tirar nota para passar de ano que se reprovar vai fazer aquilo de novo.*

(...) M64: *O que aprendi no curso é exatamente o que eu uso, vimos todo o processo de uma administração, a gente poderia lidar com RH, com almoxarifado, com administração de materiais e todo o problema administrativo de qualquer empresa, então o curso expandiu todos os nossos conhecimentos em administração e repassado no setor que a gente trabalha.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Vivência

O mapa composto pela **Vivência** de Mateus no Projeto Integrado tem curso preparatório e curso profissionalizante como categorias empíricas que caracterizam o discurso. Na categoria curso preparatório emergiu o repertório *estimula* e na categoria curso profissionalizante emergiram os repertórios: *estimula a procurar e meu futuro era só trabalhar.*

A vivência de Mateus no curso preparatório emerge em sua prática discursiva como uma *estimulação*, pois resgata em si mesmo uma vontade de estudar, de acessar conhecimento tanto para a sua vida pessoal, quanto para a sua vida profissional: “M38: *Bom, essa passagem do curso foi uma estimulação muito grande, foi um incentivo ao meu conhecimento, ao nosso conhecimento e pra vida tanto pessoal quanto profissional*”. (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Ou seja, a sua vivência no Projeto Integrado passa a contar como um diferencial, proporcionando a Mateus a visualização de outras possibilidades que antes não tinha como enxergar, muito menos como alcançar, pois proporcionou para ele experiências concretas de inserção.

A vivência no curso profissionalizante emerge como modificação no sentido de seu cotidiano já que o *estimulou a procurar*. Segundo Mateus, ele estava inserido em um ambiente onde há um sistema de ensino que proporciona tal posicionamento, que estimula a estudar mais, a procurar aprender mais e dar o melhor de si para que possa ter retorno de tudo isso no futuro.

M39: *Porque a partir do momento que você começa a cursar um curso técnico numa instituição conhecida como a do sistema S, conhecida no Brasil inteiro, em todo lugar tem uma sede, então é um sistema de ensino muito grande, e você em si saber que pode estar ali participando, é algo que lhe estimula, a procurar estudar e procurar aprender o máximo possível, dar o melhor de si pra que no futuro você consiga dar o retorno de todo o seu desempenho e estímulo*. (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Emerge na prática discursiva de Mateus o repertório de que antes do Projeto Integrado seu *futuro era só trabalhar* e que nisso não caberia estudar. Tal prática legitima o discurso de que ao jovem pobre resta o trabalho e que, em geral, sobram os subempregos, não valorizados socialmente.

Dessa forma novas questões surgem para Mateus, fazendo com que ele redimensione sua noção de estudo. Ensinar em fazer faculdade, e segundo ele, mudando

sua posição frente à qualificação profissional, pois após a entrada no curso profissionalizante visualizou que seria possível construir seu futuro a partir daquela experiência.

M47: *Hoje esse curso trouxe acredito que toda a ideia, toda a noção de estudo em si esse curso trouxe pra mim, eu não estava mais pensando em faculdade, estudar, tava pensando que era estudo demais pra mim, que eu não precisava disso, eu isso na realidade isso era mito, que realmente o negocio era trabalhar mesmo, que ia só estudar e estudar não ia ter tempo pra nada nem pra trabalhar.*

M48: *Pra mim o meu futuro era trabalhar e não o estudo.* (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

Projeto de Vida

No mapa sobre o **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram as práticas discursivas de Mateus foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergem os repertórios interpretativos: *tava desestimulado, estou procurando estudar e eu corri atrás*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *não quero mais parar de conhecer, prestar vestibular e curso pré-vestibular*.

Nas práticas discursivas de Mateus, emergem mudanças em sua vida narrando que *estava desestimulado* a estudar, que, enquanto esperava ser chamado para o curso profissionalizante no SENAI, trabalhou em um lava jato do seu bairro, onde chagava às 7 horas da manhã e só voltada para casa à noite, quando já estava exausto por causa da carga horária de trabalho e não conseguia mais estudar.

Emerge nos atos de fala de Mateus que, ao saber que o curso profissionalizante do Projeto Integrado iria começar, ele *correu atrás* e explicou para o antigo chefe dono do lava jato que era uma oportunidade que estava surgindo na vida dele e que deixaria o emprego para fazer esse curso. Emerge em suas práticas discursivas que visualizou

neste curso a oportunidade de ter um curso técnico e estudar no SENAI, que é uma instituição de referência em todo Brasil.

M50: *Então eu corri atrás, o meu chefe de onde eu trabalhava chegou pra mim e perguntou assim: rapaz onde você tava ontem que não veio? Eu respondi: rapaz, apareceu pra mim uma oportunidade de fazer um curso no técnico no SENAI, então pra mim eu tenho vontade de fazer esse curso técnico, porque melhor p mim eu vou ter uma qualificação melhor, um curso técnico que na verdade narra bastante na nossa formação profissional, não era apenas um curso técnico é um curso do SENAI, q todo mundo conhece, q os grande profissionais que estão no mercado vem do sistema S, já passaram pelo sistema S . (Mateus, sexo masculino, 18 anos)*

Em suas práticas discursivas sobre o que espera para o futuro, emerge o repertório *não quero mais parar de conhecer*, para isso vai tentando expandir seus conhecimentos no cotidiano do trabalho e fazendo outros cursos, para assim estar sempre descobrindo coisas novas e melhorando o que já sabe. Segundo Mateus: “M32: *E agora eu comecei não quero mais parar, então eu to procurando abranger meus conhecimentos e quanto terminar esse curso eu pretendo fazer um preparatório pro vestibular...*” (Mateus, sexo masculino, 18 anos)

O repertório *Prestar vestibular* também emerge nas práticas discursivas de Mateus, tendo como plano fazer primeiro o curso de graduação em matemática, para que assim pudesse superar algumas dificuldades que tinha com a disciplina e finalmente fazer o curso de graduação em Engenharia Elétrica, pois ai já teria uma base melhor de matemática e assim conseguiria acompanhar o curso de forma mais satisfatória..

M33: *Então eu pretendo ano que vem, se Deus quiser, prestar vestibular e fazer engenharia elétrica, mas eu ainda to procurando, pro ano que vem, eu ainda to procurando fazer matemática, (...) porque engenharia tem muito calculo, então eu to procurando conseguir mais informações mais aprendido antes para ter menos dificuldades no curso que eu realmente desejo...(Mateus, sexo masculino, 18 anos)*

Nos atos de fala de Mateus emerge ainda que, para chegar até a universidade, pretendia ainda fazer um *curso pré-vestibular* da UFPB, que é um projeto que acontece

para alunos e ex-alunos de escola pública, fazendo uma revisão do conteúdo exigido pelo edital do Processo Seletivo Seriado. Segundo ele, esse curso daria um apoio para que ele conseguisse revisar o que foi visto durante esses anos na escola e também o ajudaria a continuar estudando.

4.1.3. Sentido

Buscando o processo de formação do sentido no cotidiano de Mateus, vê-se que sua infância foi marcada pela inserção precoce no trabalho, pois sua família precisava de sua ajuda para dar conta das necessidades do lar. Ele entra no PETI, permanece na escola, tem acesso à experiências na rádio comunitária do seu bairro, à banda de percussão, mas com sua saída do programa isso não garantiu que ele não voltasse a trabalhar.

Para ajudar em casa e contribuir com seu próprio sustento, Mateus voltou a trabalhar, desta vez em um lava jato, porém tão pesada era sua rotina que ele desistiu de estudar, acreditando que isso não condizia com sua realidade. Assim, Mateus tem sua vivência juvenil marcada pelo trabalho pesado, por uma escola que não o satisfazia e não o fazia enxergar outras possibilidades, muito menos deu condições concretas para tal.

A partir das histórias de vida e das vivências, Mateus só conseguia enxergar para seu futuro, até um dado momento, o trabalho, e não mais os estudos. Ora, se consideramos o homem um ser social, entende-se que as condições socioculturais o configuram como sujeito e até aquele momento as condições de vida de Mateus não proporcionavam outras saídas.

Uma das mudanças que Mateus identifica em sua vida, a partir da inserção no Projeto Integrado, se dá justamente no âmbito do estudo, pois narra que se sentia desestimulado, mas ao entrar no Projeto retoma os estudos identificando que as

melhores oportunidades no mercado de trabalho aparecem para quem tem maior nível de escolaridade.

Ao ser chamado para o Projeto Integrado ele viu novamente a esperança de um futuro melhor, em sua concepção, e se agarrou a oportunidade. Dessa forma projetos de vida vão se desenvolvendo, com aspirações dinâmicas e ligadas ao contexto sócio-histórico, ao cotidiano e às vivências de Mateus. Então ele passou pelo curso profissionalizante, passou pela prática na empresa e com o término do curso conseguiu ser efetivado em um cargo de chefia.

O projeto de vida de Mateus remete a continuar estudando, dessa vez pleiteando cursos de graduação, mas está atrelado a continuar trabalhando. Dessa forma o trabalho para ele vem como uma forma de se manter, mas traz ainda um sentido diferente das outras inserções que teve, pois vê na atual inserção profissional possibilidade de ascensão. Para alcançar tal ascensão, Mateus identifica que precisa continuar estudando; ele compreendeu que, quanto mais se estuda, maior a possibilidade de permanecer inserido no mercado de trabalho e maiores as chances também de melhorar de emprego e salário.

4.2. Evelin

4.2.1. Contextualização

Evelin tinha 17 anos no período em que a entrevista foi realizada, definiu-se como negra, tinha como escolaridade o ensino médio incompleto e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é 0,26. Sua família é composta por dois integrantes: a mãe e ela. Seu pai faleceu e sua mãe encontrava-se trabalhando como prestadora de serviços para a prefeitura municipal. A renda familiar era de um salário mínimo, e apenas a mãe contribuía para esta.

Evelin alega que antes de entrar no PETI ajudava a sua avó vendendo verduras e frutas em uma feira livre da cidade e que entrou no PETI após a coordenadora da unidade do seu bairro ter conversado com sua mãe a respeito do programa. Depois que entrou não foi mais à feira com a avó. Com a idade de permanência máxima no PETI se aproximando, a coordenadora falou com ela a respeito do Projeto Integrado, em seguida foi inscrita e assim começou a primeira etapa do Projeto na UPFB.

Com a finalização da primeira etapa do Projeto Integrado, o curso preparatório, após um período de espera, segundo ela, de oito meses, foi chamada para a segunda etapa no SENAI. Ela fez o curso de formação em auxiliar administrativo, e a parte prática foi realizada em uma empresa do ramo da construção. Evelin não se encontrava trabalhando no momento da pesquisa, justificando que ainda não tinha a idade para ser contratada pela empresa no momento em que o Projeto Integrado acabou. Ela tem a concepção de que a empresa não pode contratar de forma efetiva funcionários com menos de 18 anos, por isso traz essa justificativa que remete ao discurso da empresa onde realizou a parte prática do Projeto Integrado.

4.2.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitaram a emergência de alguns repertórios interpretativos nas práticas discursivas de Evelin. Na categoria PETI emergiram os repertórios: *não tava mais trabalhando* e *tava no PETI*. Já na categoria curso preparatório surge o repertório *ter informação*. Por último, na categoria curso profissionalizante emerge o repertório *ter conhecimento*.

Para Evelin a formação no PETI emerge em seus atos de fala como um aspecto positivo, trazendo o repertório *não estava mais trabalhando na feira*. Se inicialmente ela narra que não trabalhava, apenas “ajudava”, aqui aparece uma contradição nos atos de fala de Evelin, pois ela se reconhece enquanto uma trabalhadora precoce.

Emerge ainda o repertório de que *estava no PETI*, narrando que lá ela passou a fazer as tarefas da escola, a tirar dúvidas a respeito das atividades escolares e a receber o benefício que entrava como complemento à renda da sua família. Suas práticas discursivas trazem o PETI como tendo duas contribuições principais: o complemento da sua renda familiar e a contribuição escolar, afirmando que se estivesse trabalhando não teria acesso a tais coisas.

E4: (...) *eu tava no PETI, quando tinha tarefa do colégio eu fazia lá, quando tinha dúvida eles ajudavam, quando era semana de prova eles liberavam pra estudar em casa, além da renda que eu recebia pelo PETI eu aprendia também, se eu tivesse trabalhando não seria a mesma coisa.* (Evelin, sexo feminino, 17 anos)

Na formação acessada através do curso preparatório emerge o repertório *ter informação*. Nos atos de fala de Evelin, o ter informação está relacionado a saber a respeito do Projeto Integrado através da coordenadora do PETI local do qual participava. Emerge em seus atos de fala que quando o curso preparatório acabou ela passou um tempo estudando (escola formal), sua mãe também a colocou em cursos, mas afirma que não era a mesma coisa, pois continuava a ficar na rua e, segundo ela, não estava sendo lucrativo.

Então, ela narra que, após uma longa espera, fica sabendo através da coordenadora do PETI que passou na seleção feita pelo SENAI e assim começou a fazer o curso profissionalizante, cujo repertório interpretativo *ter conhecimento* emerge nas práticas discursivas como uma contribuição do Projeto relacionado à aprendizagem de um ofício; como em uma empresa, no ambiente de trabalho; experiência; currículo, uma

questão que para ela contará na hora de arrumar um emprego e ter pela primeira vez a carteira de trabalho assinada.

Vivência

O segundo mapa é composto pela **Vivência** de Evelin no Projeto Integrado, tendo curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam o discurso. Na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios: *oportunidade, ocupação e não foi tratada com diferença*, já na categoria prática na empresa surgem os repertórios *tive experiência e não sabia o que era auxiliar administrativo*.

As práticas discursivas de Evelin a respeito de suas vivências no curso profissionalizante trazem à tona que o que a fez querer entrar no Projeto Integrado foi a *oportunidade* que nele enxergou, posicionando-se que, quando surgem oportunidades, ela devem ser agarradas já que não aparecem tão facilmente, legitimando ainda o discurso social a esse respeito.

Ela posiciona-se que, quanto mais ela se profissionalizar, mais chances terá ao buscar um emprego. Emergem em seus atos de fala as dificuldades que ela e os colegas tiveram que passar para que pudesse aproveitar essa oportunidade, já que muitos moravam distante dos locais onde o Projeto Integrado se realizou.

P2: E o que te fez querer tanto?

E12: Acho que foi a oportunidade, muita gente diz: 'ah, eu não tive oportunidade', então quando vem você tem que agarrar ela, porque outra dessa não vem se vier é muito raro, porque um raio não cai duas vezes no mesmo lugar. (Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

As práticas discursivas de Evelin se remetem também à *ocupação*, posicionando-se que, ao se inserir no Projeto Integrado, estava ocupando um lugar melhor do que o anterior, que era o de não ter nada para fazer. Ela narra, então, sua rotina diária durante o Projeto Integrado: acordava às cinco horas da manhã, às seis

precisava estar no terminal de integração para conseguir chegar a tempo no distrito industrial; após a aula no SENAI, já ia direto para a empresa onde realizava a parte prática e da empresa ia para a escola. Evelin afirma que tal rotina era bem cansativa, mas que acabou se acostumando e que sente falta.

E16: *Então eu comecei a me ocupar com uma coisa melhor.*

E17: *Então assim, eu gostei muito, é meio complicado porque, a gente tinha que ter muita garra de tá indo pra lá, era meio complicado porque muita gente morava distante e ficava um pouco ruim, mas a gente teve a ajuda de transporte, que todo mês colocava o dinheiro pra gente pode ir.*

(...)E19: *Na primeira semana pra se acostumar com a rotina não foi muito bom não, mas depois da primeira semana que a gente já se acostuma com a rotina, hoje a gente sente falta. (Evelin, sexo feminino, 17 anos)*

Seus atos de fala sobre a falta que sente do momento em que participava do Projeto Integrado fazem emergir o repertório de que, em tal Projeto, *não foi tratada com diferença* por ser ex-educanda do PETI. Ela narra que foi tratada como os outros alunos do SENAI e justifica tal tratamento afirmando que eles (os jovens do Projeto Integrado) também passaram por uma etapa de avaliação como os demais aprendizes.

Em seus atos de fala sobre a vivência na prática na empresa, emerge o repertório *tive experiência*. Evelin posiciona-se que, a partir dessa experiência, ela teria argumentos quando viesse a se candidatar a uma vaga de trabalho, justificando que contribuiu para saber como agir no ambiente empresarial. Emerge em suas práticas discursivas que nem todos os ambientes de trabalho serão iguais, porém a experiência pode ser estendida.

Outro repertório que surge nesta categoria é o de que Evelin *não sabia o que era auxiliar administrativo*, o que se fazia nesse curso, ela narra que tinha uma ideia de que era algo burocrático, mas não tinha a real noção da atividade que exerceria. Ela qualifica a sua vivência no Projeto como algo positivo por ter aprendido esse ofício e por entender que o esforço que fez trouxe resultados positivos para sua vida.

Projeto de Vida

No mapa sobre o **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram as práticas discursivas de Evelin foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergiu o repertório interpretativo *tive que estudar a noite*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram dois tipos de repertórios: *terminar os estudos e se profissionalizar*.

As mudanças na vida de Evelin, com a entrada no Projeto Integrado, se dão através da modificação da sua rotina. Emerge em seus atos de fala que ela *teve que estudar a noite* para que pudesse adequar seus horários aos do Projeto Integrado, por uma recomendação da coordenadora do PETI do qual fazia parte, já que o turno da manhã seria ocupado pelo curso profissionalizante e à tarde pela prática na empresa.

Quanto ao que espera para o futuro, Evelin se remete a *terminar os estudos* narrando que o Projeto deu um ‘empurrão’ na sua vida, que agora ela espera concluir o ensino médio e a partir daí pretende deixar seu currículo em empresas. Emerge também o discurso de *se profissionalizar* na área de administração, aspirando à sua entrada em um curso universitário na área administrativa: “P6: *E que tu espera para o seu futuro?* E28: *Seria assim, terminar esse curso que to concluindo, deixar os currículos e me profissionalizar na parte de auxiliar administrativo.* (Evelin, sexo feminino, 17 anos)”.

4.2.3. Sentido

O sentido que emerge nas práticas de Evelin é de que o trabalho se fez presente em sua vida desde a sua infância. A família passava por dificuldades financeiras e necessitava de sua ajuda. Então ela entrou no PETI, deixou de trabalhar e foi para a escola. O PETI entra como uma medida paliativa que a tirou do trabalho

momentaneamente, mas principalmente que fez a ligação entre ela e o Projeto Integrado.

A escola, que deveria ser o lugar de promover o ser humano, de dar os subsídios para a entrada em uma graduação, passa apagada, num certo sentido, pela vivência de Evelin, que não a enxerga enquanto um lugar potencializador. Em contrapartida, o curso profissionalizante ganha um lugar diferenciado em seu cotidiano, de possibilidades concretas de inserção.

A partir da inserção no Projeto integrado, Evelin começou agora a experimentar um novo lugar de ocupação, passando por um curso profissionalizante em uma instituição reconhecida, trabalhando dentro da lei, com seus direitos assegurados como trabalhadora. E mesmo sem entender o que faria, achou por bem aproveitar a oportunidade que ali estava se mostrando, já que esta, como emerge em seus atos de fala, lhe parecia tão rara.

Esse posicionamento nos diz muito das vivências e de como Evelin vem se constituindo como sujeito. As dificuldades e falta de oportunidades eram tantas que qualquer coisa que lhe aparece aparentava ser válida, qualquer tentativa de mudar um pouco sua realidade lhe parecia importante. Tal experiência possibilitou elementos para construir seu projeto de vida: entrar em uma graduação em administração. Mas isso não lhe basta, pois ainda precisa trabalhar para conseguir se manter estudando.

4.3. Duarte

4.3.1. Contextualização

Duarte tinha 18 anos na época da pesquisa, definiu-se como negro, tinha como escolaridade o ensino médio completo e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de 0,04. Sua família é composta por sete integrantes: pai, mãe, ele e irmãos. Na época

da pesquisa seu pai encontrava-se trabalhando no setor do comércio e sua mãe estava desempregada. O conjunto total da renda familiar era de dois salários mínimos e meio e apenas ele e o pai contribuía para essa renda.

Duarte afirmou que, antes de entrar no PETI, ajudava o pai no comércio nas horas vagas, e que sua entrada neste programa se deu via coordenador do PETI do seu bairro que conversou com os seus pais para que houvesse a inserção. Ele narra que entrou no PETI desde que o programa chegou ao seu bairro.

Sua entrada no Projeto Integrado também foi via coordenador do PETI, que inscreveu todos os educandos do núcleo que seriam desligados do programa por causa da idade máxima permitida de permanência. Assim, ele começou a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB, participou dos dois cursos de profissionalização oferecidos pelo SENAI: o de costura industrial e de auxiliar administrativo.

Porém, em toda entrevista ele usou como referência o curso de auxiliar administrativo. No momento da pesquisa ele encontrava-se trabalhando efetivamente na empresa onde fez o estágio de auxiliar administrativo, numa indústria na área de produção de alimentos.

4.3.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiram os repertórios *aprendendo coisas a mais* e *oportunidade de conhecer*. Já na categoria curso preparatório surge o repertório *cursinho na UFPB*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem também os repertórios *consegui meu emprego* e *oportunidade de trabalho*.

Na categoria PETI o repertório *aprendendo coisas a mais* emerge nas práticas discursivas de Duarte que neste programa teve acesso a brincadeiras, cursos, que os educadores de lá lhe ensinaram coisas novas. Emerge também em seus atos de fala que através do Programa *teve oportunidades* desde entrarno Projeto Integrado e de ingressar no emprego em que se encontrava na época da pesquisa.

A inserção no *cursinho de formação* emerge como repertório da categoria curso preparatório. Duarte narra que o coordenador do PETI do seu bairro avisou sobre o Projeto Integrado, explicando que eles deveraimprimeiramente ir para a UFPB fazer um curso de português e matemática: “D5: *Tudo ai foi mudando, dando oportunidade de emprego de cursos, começou por um cursinho na UFPB de aprendizagem de português e matemática, o básico*”. (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

A partir daí, ele narra que foram escolhidos os melhores alunos dos cursos de português, os que tinham as maiores notas, para fazer o curso profissionalizante no SENAI. A partir de seus atos de fala, Duarte legitima o discurso da meritocracia, no qual os teoricamente mais aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos e conseqüências, ficando supostamente a cargo do mérito pessoal determinar a hierarquia.

Na categoria curso profissionalizante um dos repertórios que emergiu foi *consegui meu emprego*. Duarte foi contratado pela empresa onde fez a parte prática do Projeto e atribuiu o fato de ter conseguido este emprego a sua entrada no Projeto, através do qual teve acesso à empresa e ao aprendizado do ofício, explicando que no SENAI aprendeu a parte teórica a respeito dessa função e na empresa é que ele via a prática. Emerge ainda o repertório *oportunidade*, narrando que foi contratado para ocupar a mesma função que tinha quando era aprendiz.

D16: *O que eu exercia no SENAI era teórico, na empresa eu via a prática e hoje faço a mesma coisa.*

D17: *Eu fui contratado pela empresa. O que foi uma coisa boa né, excelente, a oportunidade veio e a gente tem que agarrar.* (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

Vivência

O segundo mapa é composto pela **Vivência** de Duarte no Projeto Integrado, tendo curso preparatório e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam o discurso. Na categoria curso profissionalizante emergiu o repertório *me identifiquei*, já na categoria empresa surgem os repertórios *encarar o mundo, era só trabalhar* e *vida mais corrida*.

Duarte realizou primeiramente o curso de costura, porém ele narra que *se identificou* mais com o segundo curso, o de auxiliar administrativo. Durante a entrevista, Duarte não deu maiores detalhes a respeito de como conseguiu fazer os dois cursos, porém posicionou-se no momento em que o curso profissionalizante e a parte prática em auxiliar administrativo ganhavam destaque em suas práticas discursivas, sendo esta vivência a que ganha ênfase em seus atos de fala.

D7: *Ai lá no SENAI teve direito ao estágio, e a gente foi se identificando com o curso que queria, porque tinha dois cursos: o de costura e administração.*

D8: *Ai eu me identifiquei mais com o de auxiliar administrativo e fiquei.* (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

Duarte narra que, após sua entrada no Projeto, a sua *forma de encarar o mundo se modificou*, e afirmou que, quando se está de fora, o mundo é encarado de uma forma, quando se começa a trabalhar as coisas mudam e muda a forma de ver uma empresa. Ele diz que hoje (na época em que foi entrevistado) via a prática na empresa como um trabalho em conjunto, todos trabalhando por um objetivo só. Tais atos de fala trazem à tona o sentido de que, após o Projeto Integrado, Duarte se sentia instrumentalizado para conseguir desempenhar uma função na empresa. Além disso, emerge em suas práticas discursivas o discurso do “vestir a camisa da empresa”, o engajar-se na busca dos

resultados de que a empresa necessitava, o que vem também como uma forma de nela permanecer .

Ele narra que pensava que *trabalhar era só trabalhar*, que era só a atividade em si, apenas para ganhar dinheiro, mas que via que vai além disso, narrando sobre o prazer de se exercer uma atividade de que se gosta. Mas ele apontou que a *vida dele ficou mais corrida* porque naquele momento era de fato um empregado da empresa. Ele narra que antes tinha mais liberdade, por estar inserido no Projeto, ser um aprendiz, mas agora sua responsabilidade aumentou e a cobrança por parte da empresa também. A partir desses atos de fala, percebe-se que o ocupar o tempo do jovem permeia as regularidades do discurso de Duarte, remetendo ainda à adultização sofrida por ele ao ser inserido no mercado de trabalho.

P6: *E hoje, como está sua vida?*

D18: *Agora ficou mais corrida né agora é só casa-empresa, quando eu tava no projeto eu tinha mais uma liberdade né, na empresa tem que prestar mais atenção no trabalho, não tem nada de curso aí a rotina mudou.* (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

Projeto de Vida

No mapa **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram o discurso foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergiram os repertórios interpretativos *era como um jovem qualquer, mudou tudo, tive oportunidade e tive conhecimento*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *algo melhor, me formar e aumentar de cargo*.

Duarte narra que sua entrada no PETI e no Projeto trouxeram mudanças para sua vida, afirmando que antes disso ele *era como um jovem qualquer*, que passava o dia brincando na rua, e “D1: (...) *fazendo tudo torto*”. Da mesma forma que a formação e a vivência, as mudanças de vida são situadas por Duarte em suas práticas discursivas como aprendizado de comportamento. Em seus atos de fala emerge o discurso de que o

jovem ocioso é um jovem improdutivo, e que é preciso ocupar esse jovem para que ele possa ocupar um lugar mais adequado socialmente.

O entrar no Projeto Integrado trouxe para Duarte, segundo seus atos de fala, um lugar de jovem que tem seu emprego e é profissionalizado. Ele adquiriu a partir daí um lugar diferenciado em seu bairro e na sua família, passou a ser um jovem produtivo, o que é aceitável e louvável socialmente.

Toda sua prática discursiva é permeada pelo repertório *mudou tudo*, referindo-se à rotina, ao lugar que ocupa na sua casa, já que naquele momento era um dos responsáveis pela renda total da família, às possibilidades que acessou através da inserção no Projeto e às amizades que construiu nesse processo. Ele narra que através dess projeto *teve oportunidade* de se profissionalizar e conseguir um emprego. Aponta ainda que através do Projeto *teve conhecimento* acerca de um ofício. A partir daí ele narra que foi desenvolvendo habilidades na área, e que isso o fez crescer, ver a vida de outra forma.

D14: *Por exemplo: ele foi uma das sementes plantada na minha vida pra mim regar e colher depois, porque com ele eu tive a oportunidade.*

D20: *É porque no projeto foi a chave de tudo, porque não tinha conhecimento de nada disso, fui desenvolvendo a habilidade dentro de mim, foi uma oportunidade boa que eu cresci vi o outro lado da vida e espero prosseguir.* (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

Dessa forma, a formação adquirida com o Projeto Integrado traz à tona o sentido de que deu possibilidades no âmbito do concreto, aprendizagem de um ofício, possibilitando a aquisição de ferramentas para exercer determinado cargo, mas que traz também a mudança de comportamento como uma dessas ferramentas necessárias. Segundo Duarte: “D23: *O que só tinha um caminho se espalhou em várias oportunidades*”. (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

Quando Duarte traz em seus atos de fala elementos sobre o seu projeto de vida, ele disse que esperava *algo melhor* para sua vida, dentre as melhoras ele elenca: *se formar e aumentar de cargo*. Ele narra que pretendia se graduar em administração e a partir daí conseguir ser promovido na empresa onde trabalha e assim progredir.

O projeto Integrado lhe trouxe novas possibilidades, pois antes dele achava que a única saída era trabalhar como comerciante, seguindo o mesmo caminho que o seu pai. Segundo Duarte: “D24: *O único caminho que eu via era trabalhar assim como meu pai trabalhar, comerciante, na feira, vendendo fruta, e através desse projeto já abriu novas janelas*”. (Duarte, sexo masculino, 18 anos)

4.3.3. Sentido

O sentido que emerge nas práticas discursivas de Duarte é que ele é um jovem pobre, tem um grande número de membros em sua família, que já teve que ajudar ao pai no trabalho como uma forma de não ficar sem fazer nada e também de auxiliar no próprio sustento da família. Duarte então traz um histórico de trabalhado infantil, entrou no PETI, passou a participar de atividades que antes não tinha possibilidade de acessar e a brincar. Sinaliza ainda para o PETI o sentido de retirada do trabalho e da rua, e também como possibilitador para o acesso ao Projeto Integrado.

O Projeto Integrado vem para Duarte num sentido de possibilidade de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho. Com a inserção de Duarte na empresa, mesmo como aprendiz há uma mudança em seu cotidiano, novas vivências são construídas a partir daí, maiores responsabilidades são cobradas, e assim seu projeto de vida também vai se modificando.

O Projeto Integrado traz para o cotidiano de Duarte o aprendizado de um ofício, pois chegou a participar de dois cursos diferentes, mas fez a opção pelo de

auxiliar administrativo já que este lhe proporcionou maiores oportunidades. A formação para Duarte vem no sentido de aprender o que se faz na empresa, mas também inclui o como fazer e o como se comportar como sendo fatores importantes já que para conseguir ser contratado era preciso mais que dominar o ofício que fazia, era preciso “vestir a camisa da empresa”.

Duarte conseguiu ser inserido no mercado de trabalho na mesma empresa em que realizou a parte prática do Projeto Integrado. Tais inserções proporcionaram uma mudança em seus projetos de vida, que agora seguem pelos caminhos da área de administração, já que pretende fazer carreira na empresa.

Duarte permanece ajudando o pai a sustentar a família, mas dessa vez ele enxerga seu novo trabalho como uma possibilidade de crescimento no futuro, almejando ser promovido dentro da empresa e se inserir num curso de graduação em administração. As vivências de Duarte no Projeto Integrado entram como possibilitadoras da mudança em seu projeto de vida, pois é a partir delas que ele passa a vislumbrar outras possibilidades e oportunidades.

4.4. Bianca

4.4.1. Contextualização

Bianca tinha 18 anos no momento da pesquisa, definiu-se como parda, tinha como escolaridade o ensino médio completo e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de 0,04. Sua família é composta por quatro integrantes: tio, tia, ela e uma prima, filha do casal. No momento da pesquisa seu tio trabalhava como motoboy e sua tia como cozinheira numa cozinha comunitária. O total da renda familiar girava em torno de um salário mínimo e meio, advindos do trabalho dos tios e da pensão previdenciária que ela passou a receber depois que a mãe faleceu.

Bianca afirmou que nunca trabalhou, entrou no PETI do seu bairro via coordenador local assim que o programa chegou ao seu bairro. E foi através do coordenador que ela ingressou também no Projeto Integrado, segundo ela, no ano de 2009. A partir daí contou que começou a fazer a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB, e só em 2011 foi chamada para a segunda etapa no SENAI. Ela fez o curso de auxiliar administrativo, estagiou na área da construção civil. Na época da pesquisa Bianca encontrava-se inserida em outro PJA.

4.4.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiram os repertórios *aprendeu coisas variadas e no PETI tem diálogo*. Já na categoria curso preparatório surge o repertório *curso na UFPB e encontrou pessoas*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem também os repertórios *curros, ver o mercado de trabalho e se comportar como adultos*.

Bianca narra que *aprendeu coisas variadas* no PETI, como dança, movimentos culturais e que também teve aulas de línguas estrangeiras. Emerge em seus atos de fala que no PETI fez viagens com os colegas para capitais próximas a João Pessoa, o que trouxe possibilidades que antes eles não enxergavam, de sair da cidade para conhecer outras consideradas como pontos turísticos no Brasil. Ela narra que isso proporcionou um lazer que para ela era limitado.

Outro repertório que emerge no discurso de Bianca é que *no PETI tem diálogo*, afirmando que, apesar de ter sido desligada do programa, pois já tinha alcançado a idade

máxima de permanência, nunca deixou de visitar o núcleo do qual fez parte, pois lá fez amigos e encontra também apoio.

Em seus atos de fala a respeito do curso preparatório emerge em suas práticas discursivas o repertório *curso na UFPB* ao narrar que, antes mesmo de ser totalmente desligada do PETI, começou a fazer um curso de português, matemática e inglês na Universidade. Emerge em seus atos de fala que esse curso tinha como finalidade possibilitar a entrada no SENAI, que se tratava de um curso simples, onde eram vistos assuntos mais básicos e outros avançados das disciplinas de português e matemática. Ela narra ainda que o curso de inglês não durou muito, pois nem todos queriam fazê-lo, e ele acabou antes que os outros.

B6: Ai antes de sair eu comecei a fazer um curso lá na UFPB, que foi pra justamente entrar no SENAI que foi e 2009.

B7: O curso era um curso simples, era três vezes na semana de português, matemática e inglês, o básico e avançado, ai ficou três meses no curso... (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Ela narra que em 2011 recebeu a notícia de que os jovens que passaram pelo curso preparatório na UFPB iriam começar a fazer o curso no SENAI. Neste mesmo ano teve início o curso profissionalizante, emergindo nos atos de fala de Bianca o *encontro com as pessoas* que faziam o PETI, de outros bairros da cidade, reiterando os laços que foram reafirmados durante os seis meses que passaram no curso: “*B15: Aí começou o curso no SENAI, a gente encontrou pessoas que faziam o PETI, que fazia anos, aí a gente começou fazer o curso passou seis meses juntos e agora ficou só saudade*”. (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

No que concerne ao curso profissionalizante emergem em suas práticas discursivas os *cursos* que foram promovidos pelo SENAI. Ela narra, assim como Duarte, que aconteceram dois cursos diferentes: o de costura industrial e o de assistente

administrativo. O curso de costura teve início primeiro e só depois é que os selecionados para o curso de auxiliar administrativo foram chamados, afirmando que este último durou seis meses e que deu direito à prática na empresa, chamada por ela de estágio.

Outro repertório que emerge em suas práticas discursivas é o de *ver o mercado de trabalho*, visualizando-o como uma das principais contribuições do curso profissionalizante, pois a partir daí compreendeu o que era necessário para se inserir no mercado, o que uma empresa exige de um funcionário e como deve se comportar em tais situações.

Emerge ainda em seus atos de fala o repertório *se comportar como adulto*, o que para ela contribuiu na hora de se inserir na empresa, justificando que não tinham esse conhecimento, pois ali era o primeiro emprego com carteira assinada da maioria. Tal repertório nos faz refletir a adultização que vem como contrapartida da inserção desses jovens em uma empresa ou mesmo no curso profissionalizante.

Percebe-se que a modificação no comportamento desses jovens vem sendo destacada também nos mapas anteriores, o que quer dizer que o Projeto Integrado também assume um lado do disciplinamento e modelação para o mundo do trabalho: “B16: (...) *aprendemos a nos comportar como adultos no ambiente de trabalho que ninguém sabia*”. (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Vivência

O segundo mapa é composto pela **Vivência** de Bianca no Projeto Integrado, tendo curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam o discurso. Na categoria curso profissionalizante emergiram os repertórios

oportunidade muito valiosa e mostrar o que aprendeu, já na categoria prática na empresa surge o repertório crescer.

Bianca traz em suas práticas discursivas o curso profissionalizante como uma *oportunidade muito valiosa*, argumentando que o SENAI proporcionou aprendizagem que não teve outro lugar, que só pôde acessar porque conseguiu se inserir no Projeto Integrado.

B27: Tem, porque todo mundo disse: Bianca apareceu uma oportunidade muito valiosa pra você que foi SENAI, porque o SENAI ele nos proporciona bastante aprendizagem só não aprende quem não tiver a cabeça aberta não tiver interessado porque o SENAI. (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Emerge em seus atos de fala ainda que era preciso *mostrar o que aprendeu*, falar que fez o curso, mostrar que era competente no assunto, que isso contribuiu na hora de arrumar um emprego, acreditando que teve um bom desempenho na empresa já que os ex-chefes disseram que dariam uma boa referência a seu respeito, se viesse a precisar em uma outra empresa. Tais práticas discursivas apontam para a mudança no comportamento de Bianca, além de virar tona também a legitimação do discurso da empresa, que prega que é necessário um certo tipo de posicionamento para que se possa ser inserido futuramente no mercado de trabalho.

B28: Se você falar que fez um curso de assistente administrativo, você mostrar que aprendeu, se você aprendeu realmente, você mostrar que é competente e o que você fez, isso contribui muito, ajuda bastante. (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Bianca posiciona-se que amadureceu nessa inserção na prática na empresa, trazendo o repertório *crescer*: “B19: *Também uma empresa que gostei muito, os meus ex chefes disse que podia ligar pra pedir referencia, me ajudou a crescer mais, abrir a cabeça pra novas coisas, me ajudou muito*”. (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Ela associa esse crescimento à posição que assumiu na empresa, que, segundo ela, era muito rígida, e que nela aprendeu a ficar calada e a não falar sobre o que ali

acontecia. Mais uma vez as práticas discursivas trazidas por Bianca legitimam o discurso empresarial da disciplina, em que é necessário assumir uma postura específica, submissa para que a permanência na empresa seja garantida.

Projeto de Vida

No mapa sobre o **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram as práticas discursivas de Bianca foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergiram os repertórios interpretativos *primeiro emprego* e *sei como agir*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *me formar*, *pensar em casar* e *estudar mais*.

Como mudança de vida Bianca traz a inserção no seu primeiro emprego, que isso lhe abriu as portas para possibilidades que antes não vislumbrava: “P9: *E isso mudou alguma coisa?* B30: *Mudou porque eu tenho mais uma... deixa eu ver como eu digo... já sei como eu posso agir na frente de pessoas que sabem mais do eu*”. (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Emerge também o *saber como agir* como uma dessas mudanças, afirmando que agora sabia como se portar frente às pessoas que sabem mais que ela. Ela afirmou que gostaria de continuar trabalhando na empresa onde fez a prática do Projeto, mas que iria à luta por outras coisas.

Enquanto o que espera para o futuro emerge nos atos de fala de Bianca *me formar*, o que é colocado como prioridade na sua vida, desejando se formar em direito, ser promotora, ser uma boa profissional, pois acreditava que assim conquistaria sua independência e poderia assim comprar sua própria casa: “B25: *É me formar, seguir minha carreira, ser uma boa profissional, ser independente, ter minha própria casa...*” (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Os atos de fala de Bianca vêm legitimar o discurso social a respeito dos cursos de graduação, principalmente quando se fala em um curso como o de direito, que é um dos mais valorizados, pois os profissionais dessa área em geral bem pagos e se construíram historicamente como sinônimo de sucesso e pessoas bem sucedidas.

Ela traz elementos também sobre *pensar em casar*, afirmando que este é o sonho de toda mulher, mas que para ela estava em segundo plano, pois antes pretendia ter uma estrutura familiar e emocional para conseguir mantê-lo, narrando também que ainda era muito nova, que ainda tinha muita coisa pela frente.

B25: (...) *casar que é um sonho que toda mulher tem, mas só depois de ter uma estrutura familiar, uma estrutura emocional de manter aquilo tudo junto, ter sua independência.*

B26: *Depois disso tudo aí sim vou pensar em casar, porque sou muito nova também, so tenho 18 anos tem muita coisa pela frente ainda.* (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

Bianca fala que ainda precisava *estudar mais*, emergindo em seus atos de fala que sua caminhada estava apenas começando, que o Projeto foi o início de tudo, mas que agora precisava correr atrás do que queria, e para isso era preciso ir além do que o este projeto proporcionou.

B31: *Assim, eu aprendi um pouco porque eu aprendi o começo, o resto eu tenho que correr atrás, estudar mais focar no que eu quero, porque o começo eu já iniciei e agora eu tenho que continuar até o final.* (Bianca, sexo feminino, 18 anos)

4.4.3. Sentido

Bianca traz uma história de dificuldades financeiras e limitações, de modo que o PETI ganha sentido em sua vida na medida em que traz a oportunidade de vivenciar a saída do local onde mora e das suas limitações, seja saindo da cidade e conhecendo outras capitais, seja possibilitando acesso a atividades culturais e de lazer e ao Projeto Integrado.

A necessidade de inserção no mercado de trabalho aparece como uma urgência em seu discurso e através do Projeto Integrado consegue vislumbrar esta possibilidade: de um emprego formal e de estabilidade financeira. Por outro lado as vivências na empresa e no curso profissionalizante vão fazendo com que ela perceba que alguns tipos de posicionamentos são necessários para conseguir se manter no mercado: se comportar como um adulto e aprender como agir em uma empresa.

As vivências no Projeto Integrado vão se tornando um dos pontos centrais tanto no seu desenvolvimento profissional como pessoal. Ou seja, a aquisição de responsabilidade é identificada como essencial para o amadurecimento. O discurso da responsabilização do jovem é individualizado, cada um é responsável pela não inserção no mercado de trabalho, por não ter aproveitado as oportunidades que o curso trouxe, por não ter se saído tão bem na empresa.

Identifica-se então uma vivência de amadurecimento de Bianca diante das novas inserções, dos novos lugares ocupados. E a oportunidade que antes não vislumbrava lhe traz uma nova forma de vivenciar a juventude, trazendo a possibilidade de ocupação de novos lugares, ressignificando o seu lugar também em sua casa. A mudança de vida que ela aponta em seu discurso possibilita uma mudança de *status* (diferente do que tem seus familiares), a possibilidade de cuidar de si sozinha e a oportunidade de uma melhor vaga de trabalho. A partir dessas novas vivências, Bianca atribui o sentido de possibilidade de independência a partir do trabalho, incluindo a formação superior como uma via de conquistar essa independência. O projeto de vida inclui casar, mas vem com condicionalidades como a estabilidade financeira.

4.5. Lindonara

4.5.1. Contextualização

No momento da pesquisa Lindonara tinha 19 anos, definiu-se como morena, tinha como escolaridade o ensino médio incompleto e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de -0,04. Sua família é composta por dez integrantes: mãe, ela e seu filho (1), irmãos (3) e filhos dos irmãos (4). Ela relatou que conhecia o pai, que ele trabalhava, mas que não contribuía para a renda da família. Na época da pesquisa sua mãe encontrava-se desempregada, e a família vivia do auxílio do governo, contabilizando menos de um salário mínimo, tendo como beneficiárias a mãe e uma das irmãs.

Lindonara trabalhava na cata de lixo com o irmão, sendo esta a via de entrada no PETI, após conversa da coordenadora do PETI local com sua mãe. Com a sua entrada nesse programa, ela afirma ter deixado de trabalhar, permanecendo no PETI até os 15 anos, idade máxima permitida. Ao alcançar essa idade, ela foi inscrita no Projeto Integrado, também pela coordenadora do PETI local, no ano de 2009. A partir daí narra que começou a fazer a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB e só em 2011 foi chamada para a segunda etapa no SENAI. Ela fez o curso de auxiliar administrativo, estagiou na área da construção civil. No momento da pesquisa não estava trabalhando.

4.5.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa sobre **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiram os repertórios *era difícil receber o Bolsa Família e experiência boa*. Já na categoria curso preparatório surgem os repertórios *fui chamada para a UFPB e não*

*tenho o que reclamar. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios *trataram a gente bem, aprendeu muita coisa e parou as vergonhas*.*

Em relação à sua entrada no PETI, emerge nas práticas discursivas de Lindonara que, para sua mãe, *era difícil receber o Bolsa Família*, que já tinham passado um tempo esperando, mas que não tinham conseguido até então. Com a ajuda da coordenadora do PETI local, Lindonara e o irmão passaram a frequentar o PETI, foram cadastrados e passaram a receber a bolsa auxílio.

L2: A situação não tava muito boa, aí depois que minha botou eu e meu irmão aí a gente começou a receber, que era muito difícil ela receber o bolsa família... aí ela pegou recebeu aí a gente foi chamada, a gente foi cadastrado aí ela começou a receber... (Lindonara, sexo feminino, 19 anos).

Outro repertório identificado a partir dos atos da fala de Lindonara se refere à *experiência boa* que teve em tal programa, já que não foi mais para a cata de recicláveis e teve acesso a outras atividades como viagens, brincadeiras, artesanato, etc.

L3: Foi boa a experiência no PETI, no PETI eu gostei.

P2: Mas você trabalhava?

L4: Tinha vez que eu e meu irmão ficava, tinha vez que eu e meu irmão ia catar lixo, na recicragem né...

L5: Aí pronto, tinha vez que, aí a mulher falou com minha, aí chamou a gente, cadastrou a gente pra gente participar do PETI. (Lindonara, sexo feminino, 19 anos).

Na categoria empírica curso preparatório, Lindonara narra que *foi chamada pra UFPB*, onde foi realizado o curso preparatório de português e matemática. O outro repertório que emerge em suas práticas discursivas é de que ela *não tem do que reclamar*, dando destaque aos professores, afirmando que, em sua concepção, eles fizeram um bom trabalho. Percebe-se nas práticas de Lindonara um conformismo e um estado de agradecimento por ter participado, sem conseguir fazer de fato uma análise acerca dessa participação.

L7: *Ai depois veio a programação pra chamar a gente pra fazer esse curso de administração...*

L8: *A gente pegou e teve, não me lembro os meses, na UFPB que foi de português e matemática.*

P4: *E como foi?*

L9: *Nota 10, eu gostei dos professores, não tenho o que reclamar dos professores.* (Lindonara, sexo feminino, 19 anos)

Na categoria curso profissionalizante, emerge nos atos de fala de Lindonara que a *trataram bem* no SENAI, que não havia diferenciação por terem passado pelo PETI. Depois da entrada no SENAI ela narra que foram chamados para exercer a prática na empresa emergindo o repertório *aprendeu muita coisa* como segurança no trabalho e a convivência com outras pessoas. Para ela, tal inserção também a ajudou em suas relações com os colegas de curso e funcionários da empresa afirmando que *parou as vergonhas*, já que era uma pessoa muito tímida.

P9: *Em que o curso te ajudou?*

L21: *Foi muito bom, o entendimento com as pessoas, que eu tinha muita vergonha de falar com as pessoas...*

L22: *Ai parou mais as vergonhas que eu tinha do povo...* (Lindonara, sexo feminino, 19 anos)

Vivência

O segundo mapa é composto pela **Vivência** de Lindonara no Projeto Integrado, tendo curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam suas práticas discursivas. Na categoria curso profissionalizante emergiu o repertório *convivência*, já na categoria prática na empresa surgem os repertórios: *fiquei muito nervosa, foi muito difícil e eu era pirralha*.

O repertório *convivência* ganha destaque na vivência de Lindonara no Projeto Integrado, pois, através dos acontecimentos diários, ela conseguiu deixar um pouco de lado a timidez e passou a se relacionar melhor com seus colegas. Ela narra que essas

“*vergonhas*” atrapalhavam nessa convivência, mas com a ajuda que recebeu dos colegas foi aprendendo a lidar melhor com isso: “ *L22: Ai parou mais as vergonhas que eu tinha do povo... L23: Tinha muita vergonha de falar, ai depois do curso eu fiquei logo mais comunicativa com as pessoas*”. (Lindonara, sexo feminino, 19 anos)

Sua vivência na prática na empresa foi permeada por repertórios que demonstram dificuldades, como: *fiquei muito nervosa, foi muito difícil e eu era pirralha*. Por causa da sua timidez, Lindonara narra que ficou muito nervosa no início da sua experiência na empresa, mas que depois, com a ajuda dos funcionários, ela conseguiu ficar mais calma e se comunicar melhor.

Ela narra que dentre as *coisas difíceis*, umas das piores foi deixar o filho em casa. Antes, o filho era cuidado por uma vizinha que recebia para isso, mas depois sua mãe ficou desempregada, então ela passou a deixar o filho com a mãe, que recebia o mesmo valor antes pago à vizinha .

P8: Você teve filho durante o programa?

L18: Não foi antes do programa, quando começou o curso ele era bem novinho, bem novinho mesmo.

L19: Foi muito difícil, ele ficava chorando, quem ficava cuidando dele era... eu pagava a menina e ai depois eu passei pra minha mãe que ela ficou desempregada, ai eu passei pra ela, ela ficava com ele enquanto eu tava trabalhando. (Lindonara, sexo feminino, 19 anos)

Tais vivências trazem para Lindonara um amadurecimento, ao dizer que *era muito pirralha*, mas que, após o curso, ela teve mais noção das coisas, e isso a deixou mais madura. As práticas discursivas de Lindonara estão bastante atreladas à forma de se comportar às responsabilidades que ela vem a assumir: o de mãe e de provedora principal da casa.

Projeto de Vida

No bloco **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram o discurso foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida

emergiu o repertório interpretativo *a situação não tava muito boa*. Na segunda categoria, quanto ao que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *ser chamada pra trabalhar, tirar minha mãe daqui e fazer faculdade*.

Das mudanças que aconteceram na vida de Lindonara emerge em seu repertório interpretativo que *a situação em sua casa não tava muito boa*. A família de Lindonara vivia principalmente da cata de recicláveis, após a identificação da situação de trabalho, ela passou a frequentar o PETI e a receber a bolsa auxílio, o que já gerou uma mudança na renda da família. Ao ser inserida no Projeto Integrado, ela narra que pôde contribuir mais para a manutenção da casa, com comida, nos cuidados com o filho pequeno e também ao empregar a mãe comocuidadora do filho.

Ser chamada pra trabalhar, tirar minha mãe daqui e fazer faculdade aparecem como repertórios sobre o que espera para o futuro de Lindonara. Ela aponta coisas mais urgentes e outras mais em longo prazo. Mostra urgência ao desejar ser chamada para trabalhar novamente, pois voltaria a ajudar financeiramente a família e poderia tirar a mãe da comunidade onde moram, dando uma melhor condição de vida à família.

P11: E o que você deseja?

L25: Desejo que de tudo certo nas coisas que eu faço, nas coisas que vou fazer, que de muito certo...

L26: Que a cada passo eu vou crescendo mais e mais...

P12: Que coisas são essas?

L27: Eu quero tirar minha mãe daqui, ajudar ela, ajudar meu filho, dar o melhor a ele. (Lindonara, sexo feminino, 19 anos)

Ela narra que desejava começar “de baixo” num emprego, pois a partir daí poderia crescer na empresa e conseguir cargos melhores, e que essa seria uma saída para ajudar a mãe e o filho, já que desempregada não visualiza conseguir isso. Ela fala também que gostaria de fazer uma faculdade para se inserir na polícia, pois admira essa profissão.

4.5.3. Sentido

Lindonara traz um histórico de trabalhadora desde a sua infância, deixando de trabalhar durante o PETI, mas voltando a trabalhar com a saída desse programa. O PETI vem no sentido de agilizar o recebimento do Bolsa Família, acesso à aprendizagem e ao lazer. Ela apresenta em seus atos de fala o Projeto Integrado como sendo parte das atividades do PETI.

O curso preparatório emerge em suas práticas discursivas com o sentido de que foi necessário para chegar até o SENAI, possibilitando a construção de uma relação com os professores. O curso profissionalizante traz o sentido de ter aprendido os processos burocráticos que foram usados na empresa. A prática na empresa, por sua vez, emerge num sentido mais voltado à construção de relações de trabalho, emergindo em suas práticas discursivas que a forma como foi tratada pelos funcionários, a ajuda que recebeu deles contribuíram para mudanças em seu comportamento, vistas por ela como necessárias a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

As vivências na relação na empresa, que se constituem a partir do cotidiano de Lindonara, trazem à tona aspectos como o nervosismo sentido por ela ao entrar em contato com a nova experiência, a insegurança, já que nunca tinha participado de um espaço como aquele, e o apoio que recebeu dos colegas de trabalho para conseguir passar por isso. Há uma modificação também nas suas vivências e relações em casa com a família, já que passa a ser a principal provedora financeira, amparada pela lei, com direitos trabalhistas, chegando a empregar a mãe para cuidar do seu filho.

Lindonara passa a ocupar novamente o lugar de provedora da casa, mas dessa vez tendo seus direitos regularizados, porém adultizada mais uma vez. No geral, para Lindonara, o Projeto Integrado vem num sentido de melhorar a situação financeira

sendo possível garantir minimamente alimentos para todos e cuidados para seu filho pequeno.

A família de Lindonara é marcada por experiências de desemprego, instabilidade, tarefas pouco qualificadas, sendo o Projeto Integrado uma experiência que destoa das anteriores. A preocupação econômica parece ter um lugar central nessa família, sendo suas expectativas em relação ao trabalho muito mais voltadas à fonte de ganho e ao sustento da família.

Lindonara constrói seu projeto de vida no sentido de voltar a trabalhar, do desejo de viver em um lugar melhor, dando uma melhor qualidade de vida para a mãe e o filho, que são diretamente citados por ela em seus atos de fala.

4.6. Douglas

4.6.1. Contextualização

No momento da pesquisa Douglas tinha 17 anos, definiu-se como pardo, tinha como escolaridade o ensino médio incompleto e morava em um bairro de João Pessoa com IDH -0,04. Sua família é composta por três integrantes: padrasto, mãe e ele. No momento em que a entrevista foi realizada, seu padrasto trabalhava como motorista e sua mãe encontrava-se desempregada. O apenas o padrasto contribuía para a renda familiar que é de dois salários mínimos.

Douglas narra que não trabalhava, que entrou no PETI porque a mãe estava precisando de ajuda financeira, permanecendo no programa até os 15 anos de idade. Ele descreve que em 2009 começou a fazer a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB e só em 2011 foi chamado para a segunda etapa no SENAI. Ele fez o curso de auxiliar administrativo, estagiou em uma indústria do setor de vestuário. No momento da pesquisa não se encontrava trabalhando.

4.6.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiu o repertório *aprendi coisas que não sabia*. Já na categoria curso preparatório surge o repertório *o que via na escola via também no curso*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios: *fiquei confuso, fui desenrolando, o curso não teve nada a ver com o estágio, comecei a ver quando tava saindo, aprender a escutar e ficar calado*.

Emerge na prática discursiva de Douglas que no PETI *aprendeu coisas que não sabia*, referindo-se às atividades que realizava no próprio núcleo, como artesanato, a dança e a música; às normas; às condutas; às formas de se relacionar, como o que podia e que não podia fazer, direitos e deveres; e às novas amizades que conquistou ao começar a participar do PETI, explicando que isso o ajudou a se comunicar melhor com as pessoas.

Emerge em seus atos de fala que aos 15 anos decidiu sair do PETI, pois seus amigos já estavam saindo do programa. Mas antes mesmo que isso acontecesse, a coordenadora do núcleo do PETI do qual fazia parte o convidou a participar do Projeto Integrado, e ele então passa a fazer o curso preparatório na UFPB, onde identifica que os conteúdos que *via na escola via também no curso*, constituindo-se como prática discursiva.

P3: Você gostou?

D13: Gostei, ajudou um bocado até na escola mesmo... coisas que eu via na escola eu tava vendo no curso.

P4: Entendia melhor lá?

D14: Não é entendia melhor, é que vendo na escola, e no outro dia fazendo a mesma coisa no curso ai aprimorava, melhorava o desempenho.

(Douglas, sexo masculino, 17 anos)

Emerge em suas práticas discursivas que, após quase dois anos de espera, foi chamado a fazer o curso profissionalizante no SENAI, trazendo o repertório de que no início do curso *ficou confuso*, pois se tratava de conhecimentos que ele nunca tinha visto. Ele narra que achou mais “profundo” e mais puxado, mas com o passar do tempo *foi desenrolando*, pois já estava ganhando mais familiaridade com o conteúdo visto no curso.

D21: O curso foi bom, começou meio assim, eu fiquei meio confuso em algumas matéria do curso coisa que a gente nunca viu, a gente assim já começando não sei se era meio profundo assim, o ensino era muito puxado pra uma coisa que a gente nunca viu

D22: Mas no decorrer do curso a gente foi desenrolando, se entrosando, aprendendo, fazendo o que era pra fazer.

(Douglas, sexo masculino, 17 anos)

Ele narra que o curso profissionalizante *não teve nada a ver com o estágio*, e que algumas vezes ficava se perguntando se o setor em que estava era adequado para o curso que fazia no SENAI ou se o curso é que não era adequado para a prática que ali fazia. Emerge em suas práticas discursivas que ele não parecia um ‘aprendiz do SENAI’, pois trabalhava junto com outros funcionários no setor de distribuição, justificando que sua jornada de trabalho era mais curta que a dos demais, mas que fazia tudo que era pedido.

Ele narra que foi transferido para exercer a prática no escritório e quando estava *começando a ver na prática o que via no curso profissionalizante já estava saindo* da empresa, passando apenas três semanas nas funções administrativas. Os atos de fala de Douglas mostram que para ele havia uma clareza na diferença que existe entre ser um aprendiz e ser um trabalhador formalizado pela empresa.

D27: Não parecia assim que eu era um aprendiz do SENAI, porque eu trabalhava normal.

P7: E onde você ficava?

D29: Produção, esteira, eu ia pra esteira, embalagem.

P8: E não tinha nada a ver com administração?

D32: Tem não, no q eu fazia não, passei uns 4 meses só na embalagem.

(Douglas, sexo masculino, 17 anos)

Emerge nos atos de fala de Douglas é preciso *aprender a escutar e ficar calado*, pois não se pode responder a todos. Tais práticas discursivas revelam que Douglas aprendeu normas de conduta ao se inserir no Projeto Integrado, denotando ainda que ele interiorizou a concepção hierárquica como um elemento importante da aprendizagem na empresa.

D38: Se for seu chefe, supervisor, seu gerente você não pode... se ele disser que você ta errado, mesmo você estando certo, você tem que aceitar.

D39: E aconteceu comigo, de eu não fazer alguma coisa pelo fato que eu não sabia e ninguém me ensinava, e eu sempre procurava aprender, perguntava, pedia explicação.

D43: Eu não fazia nada, eu botava a mão na consciência, não sabia fazer aquilo aí eu dizia a ele: - O seguinte é esse: não sei fazer, ninguém me ensinou, aí eu não sei fazer.

(Douglas, sexo masculino, 17 anos)

Vivência

O segundo mapa é composto pela **vivência** de Douglas no Projeto Integrado, tendo curso preparatório, curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam sua prática discursiva. Na categoria curso preparatório emerge o repertório *era complicado*. Na categoria curso profissionalizante emergiu o repertório *aprender a conviver*, já na categoria prática na empresa surgem os repertórios: *eu cresci e o futuro é agora*.

Douglas traz em seus atos de fala que no início do curso preparatório *era complicado*, pois tinham dificuldades para pegar o transporte que os levavam até a UFPB, que passava muito cedo já que era preciso buscar os jovens em diferentes lugares da cidade. Seu relato revela um aspecto que dificultou a execução do Projeto Integrado:

o sistema de transporte que era, na parceria, de responsabilidade da Prefeitura, e o problema só foi resolvido quando, ao invés de mandar um ônibus, foi realizada a doação do passe legal.

O repertório *aprender a conviver* está presente nas práticas discursivas de Douglas ao se referir ao curso profissionalizante. Novamente Douglas apresenta a aprendizagem de algo que não sabia como um repertório importante. A vivência na empresa é ressaltada na convivência com pessoas que pensavam diferente e que tinham idades e tempos diferenciados de inserção na empresa: “D35: *Trouxe, convivência aprender a conviver com pessoas diferentes que não pensa do mesmo jeito que você.*” (Douglas, sexo masculino, 17 anos)

Outros aspectos dessa vivência na empresa emergem ressaltados nos repertórios que ele *creceu* com essa experiência e que *o futuro é agora*. Ele revela um amadurecimento, uma vez que essa experiência lhe deu outra visão de mundo, passando de uma visão mais imediatista para o planejamento do futuro, com o aproveitamento do que estava acessando naquele momento da experiência. Segundo Douglas: “D51: *Mudei demais, mudei demais, antes eu pensava só em sair. Sexta, sábado e domingo, ate na segunda às vezes nem pra escola eu ia.(...) D59: O futuro é agora o presente é depois.*” (Douglas, sexo masculino, 17 anos)

Projeto de Vida

No mapa sobre **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram o discurso foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergiram os repertórios interpretativos: *mudei demais, cresci mais e não ia ter o que quero saindo*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *arrumar um emprego e ter minhas responsabilidades*.

Emergem nas práticas discursivas de Douglas algumas mudanças em sua vida, ressignificando sua própria vivência afirmando que *mudou demais* ao entrar no programa, posicionando-se que antes estava sempre saindo de casa à noite, mas quando passou a trabalhar chegava a casa cansado na sexta-feira à noite e já não tinha mais ânimo para sair, e no domingo priorizava ter uma boa noite de sono já que na segunda seu itinerário começava cedo.

D54: E com o tempo, no decorrer dos seis meses, isso não era mais problema pra mim não.

D55: Pra mim tanto fazia estar em casa ou como agora, não to trabalhando mas pra mim tanto faz sair ou não, pra mim não faz mais diferença nenhuma. (Douglas, sexo masculino, 17 anos)

A partir dessas mudanças no seu cotidiano, ele entende que tal vivência no Projeto Integrado lhe proporcionou *crescimento*, pois foi percebendo, ao longo desses seis meses de experiência, que foi adquirindo responsabilidades advindas da prática na empresa e que mudanças no seu cotidiano seriam necessárias para que ele pudesse ter um melhor desempenho no que fazia. Emerge ainda em seus atos de fala que *não ia ter o que queria saindo*, que isso não mudaria a sua vida, identificando que essa mudança viria através da formação que estava tendo ali Projeto.

D56: Porque não sei se foi pela responsabilidade que eu tinha de ta todo dia ali, levantar cedo, dormir bem pra ir trabalhar, eu acho que foi isso que aconteceu.

D57: Ai eu cresci mais, vi que só aquilo de sair e sair não ia ser tudo, não ia mudar minha vida, eu não ia ter tudo que eu queria, toda vez que eu saísse. (Douglas, sexo masculino, 17 anos)

As mudanças que Douglas identifica são de caráter mais singular, visto que percebe que as vivências no seu cotidiano enquanto aprendiz produzem os sentidos de tais mudanças. Estas se dão em torno do seu comportamento e mudança de posicionamentos frente às novas responsabilidades que foi adquirindo ao longo do Projeto Integrado.

Na categoria empírica o que você espera para o futuro dois repertórios emergem nas práticas discursivas de Douglas: *arrumar um emprego e ter minhas responsabilidades*. Emerge em seus atos de fala que ele gostaria de arrumar um emprego, pois assim ajudaria a sua mãe com o que pudesse. Mas ele também se posiciona afirmando o interesse em comprar a própria casa assim que arrumasse emprego e, a partir daí, ir fazendo sua vida, sem depender de ninguém, tendo suas próprias responsabilidades.

P13: E o que você espera pra sua vida?

D47: Eu quero arrumar um emprego bom, ajudar minha mãe né, com o que der pra ajudar.

D49: Ah, fazer tudo que eu quiser, e ter minhas próprias responsabilidades, não depender de ninguém, de acordo com meu trabalho vou construir minha vida.

(Douglas, sexo masculino, 17 anos)

4.6.3.Sentido

O processo de formação de sentido que emerge do cotidiano de Douglas traz o PETI como um colaborador do sustento familiar, também como uma forma ter acesso a atividades que antes não tinha. Esse se torna então a primeira via de acesso a atividades complementares na educação do jovem, como artesanato, dança e inclusive viagens para conhecer outros lugares.

Nas práticas discursivas elaboradas por Douglas ao significar o Projeto Integrado, emerge uma vivência inicial de dificuldades e esforço para conseguir continuar o curso na UFPB, mas por outro lado traz também uma colaboração do curso preparatório nos estudos na escola formal, funcionando como um reforço do que era visto. O curso profissionalizante traz uma vivência de dificuldade em relação ao assunto que era trabalhado no curso, ressignificando que este era mais difícil que o da escola, já que dessa vez estavam aprendendo um ofício.

A vivência na empresa trazida por Douglas remete à vivência de ambivalência de ver uma coisa no curso e ter que fazer outra na empresa, só tendo acesso ao que seria sua função real quando já estava quase saindo do curso. Assim o sentido que a prática na empresa traz para Douglas revela, por um lado, um discurso da obediência e disciplinarização, e ele percebe que, para conseguir ter um bom relacionamento com os colegas de trabalho, precisava silenciar algumas vezes e aceitar que estava errado mesmo achando que não, trazendo o sentido da hegemonia entre chefe e empregados, entre os que sabem mais e os que sabem menos.

Douglas traz um sentido de aquisição de responsabilidade e o aprendizado da convivência com os colegas, ressignificando e mudando seu posicionamento frente a práticas que eram recorrentes em sua vivência, trazendo como exemplo suas saídas à noite, que passaram a ficar em segundo plano já que sua responsabilidade havia aumentado.

Douglas dá sentido ao Projeto Integrado como sendo importante para sua mudança de vida e contribuído também para o que espera para seu futuro. Porém, diferente dos outros jovens até agora entrevistados, Douglas traz um projeto de vida que é mais urgente, o de arrumar um emprego para conseguir sua estabilidade, voltando-se mais para aquisições de bens materiais.

O projeto de vida trazido por Douglas corrobora o discurso de que a saída para o jovem pobre é o trabalho, não visualizando a possibilidade de apenas estudar, já que tem necessidades mais urgentes e que precisam ser sanadas de forma mais rápida. O trabalho é visto como trazendo esse retorno rápido.

4.7. Davi

4.7.1. Contextualização

No momento da pesquisa Davi tinha 18 anos, definiu-se como negro, tinha como escolaridade o ensino médio incompleto e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de -0,53. Sua família é composta por seis integrantes: mãe, ele, irmãos (3) e a namorada de um dos irmãos. Ele narra que conhecia o pai, mas que eles não moravam juntos e que o mesmo não contribuía para a renda familiar. No momento da pesquisa, a mãe de Davi encontrava-se desempregada. A renda familiar girava em torno de dois salários mínimos, sendo ele e o irmão os únicos contribuintes.

Davi narra que, antes de entrar no PETI, trabalhava nas ruas como olheiro de carro, chegando a se definir como menino de rua, por causa da sua longa permanência nela, por vezes o dia inteiro. Numa ação do PETI local, ele foi chamado a conhecer o programa, já que se encontrava em situação de trabalho no momento. Os coordenadores conversaram com sua mãe, que tomou as providências burocráticas para que ele e outro irmão pudessem entrar no programa.

Ele narra que ao completar 15 anos se insere no Projeto Integrado via coordenação do PETI local, em 2009, a partir daí começou a fazer a primeira etapa do Projeto na UFPB e em 2010 foi chamado para o curso de costura industrial. Há uma peculiaridade no caso de Davi, pois ele não chegou a fazer a parte prática na empresa, apesar de fazer diversas entrevistas nessa tentativa. No momento da pesquisa ele encontrava-se inserido em um curso do Programa Jovem Aprendiz também oferecido pelo SENAI, na área de mecânica, e fez a parte prática em uma indústria do ramo.

4.7.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa que versa sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiram os repertórios: *coisas melhores pra mim e me educar*. Já na categoria curso preparatório surgem os repertórios *curso na UFPB, aprendi a falar direito e melhorou meu condicionamento*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios: *tipos de costura, não tive estágio e ajuda necessária*.

Antes de entrar no PETI, Davi narra que trabalhava na rua e que conheceu o programa através de um dos coordenadores, posicionando-se que no PETI havia *coisas melhores pra ele*. Emerge em seus atos de fala que no PETI os monitores o *educaram*, afirmando que já ia à escola, mas que o programa citado deu um maior apoio às suas necessidades, servindo, inclusive, como um reforço ao que era visto na escola e realizando atividades complementares.

P3: E como foi quando você entrou no PETI?

D7: Professores começaram a me educar de uma forma que eu... tinha assim a escola, mas o PETI me ajudou muito a tá estudando sempre, me dando direções.

D8: Professores ensinavam percussão, outros teatro, e tudo isso era questão de educação, quero dizer.

(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Davi prossegue sua história narrando que, quando estava para sair do PETI, por causa da idade, a coordenadora do programa convidou-o para ir a uma reunião onde o Projeto Integrado seria explicado. Na categoria empírica curso preparatório emerge a partir da prática discursiva de Davi o repertório *curso na UFPB*, narrando que lá eram realizados os cursos de português e matemática e que a partir deste é que seria definido se iriam para o SENAI.

Emerge também o repertório de que lá *aprendeu a falar direito*, que isso ampliou seus conhecimentos antes de chegar ao SENAI, e que a partir da

ressignificação do seu cotidiano percebeu que os professores iam reforçar o que ele já sabia, que via na escola, tendo ajuda também em matemática.

Dessa forma o curso preparatório vem para Davi em dois sentidos: um aprendizado que remete ao comportar-se, de moldá-lo para o que seria exigido dele enquanto um futuro aluno do SENAI, mas também o de reforço em atividades do plano do escolar: “D19: *Em português a gente viu muito a dissertação, a gente aprendeu a escrever também, via palavras que a gente não conhecia ainda, e que ajudou a gente a usar as palavras certas nos lugares né.* (Davi, sexo masculino, 18 anos)

Davi narra ainda que, com o término do Projeto Integrado, passou por uma segunda seleção para o Programa Jovem Aprendiz, oferecido também pelo SENAI. Ele traz em seus atos de fala que o curso preparatório o ajudou também nessa seleção posterior, pois o conteúdo que caiu na prova de seleção era o mesmo que tinha estudado na UFPB, emergindo o repertório *melhorou meu condicionamento* ajudando-o a não ter maiores dificuldades.

D41: Então melhorou meu condicionamento na hora da prova e em relação a isso eu não tive dificuldade, então essa foi uma questão que melhorou, e lá na frente quando eu fiz a prova me ajudou e eu não tive dificuldade.

D42: Ai depois da prova, eu vim aqui no SENAI pra saber se eu realmente tinha passado na prova, e ai depois cheguei na portaria ai tava meu nome como tinha passado...

(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Davi narra que recebeu uma informação, através do PETI, que apenas o curso de costura aconteceria, que quem tinha escolhido o curso de auxiliar administrativo não faria o curso, e os que haviam optado pelo curso de costura já seriam inscritos no SENAI. Esse aspecto, segundo os atos de fala de Davi, fez com que alguns optassem pelo curso de costura, para não perderem a oportunidade de fazer um curso profissionalizante no SENAI. Assim, emerge na categoria curso profissionalizante os repertórios: *tipos de costuras, não teve estágio e ajuda necessária.*

Dessa forma, o processo de escolha do curso revela o que tem mostrado também a literatura: para não perderem a oportunidade, esses jovens acabam se agarrando ao que aparece; o medo de não conseguir outra chance em um curso profissionalizante pareceu motivar Davi em sua escolha.

A partir das práticas discursivas de Davi emerge o repertório de que neste curso aprendeu *tipos de costuras* diferentes, aprendeu a fazer roupas diferentes, a como lidar com as máquinas de costura, para que assim costurassem bem e aprendessem a fazer uma roupa adequada. Emerge em seus atos de fala que *não teve estágio*, segundo Davi: “D34: *O curso de costura foi diferente pra mim porque meus colegas de sala, todo mundo na época teve um estágio necessário, mas eu não tive*”. (Davi, sexo masculino, 18 anos)

Nas práticas discursivas de Davi emerge ainda que os professores do curso de costura falaram que o ajudariam a conseguir um estágio ou a entrada em um novo programa da aprendizagem, e que ele entendia aquilo como uma *ajuda necessária*. Foi quando a professora o avisou sobre uma seleção que aconteceria para o curso de aprendizagem em Mecânica, curso no qual se encontrava inserido no momento da pesquisa.

Vivência

O segundo mapa é composto pela **Vivência** de Davi no Projeto Integrado, tendo curso profissionalizante e a prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam sua prática discursiva. Na categoria curso profissionalizante emergiram os repertórios: *grupo novo, era muito tímido, sabia das coisas mas tinha medo e pessoa mais diferente do que era antes*. Já na categoria prática na empresa surge o repertório: *a professora me ajudava*.

Em relação ao curso profissionalizante emerge um repertório de que aquele era um *grupo novo*, diferente dos demais aprendizes, já que vinham do PETI e tinham passado por um processo de seleção diferente, mas complementa afirmando que eram tratados iguais aos demais alunos e que a única diferença era ter sido do PETI.

Davi traz em seus atos fala o que já vinha emergindo nos mapas anteriores: os jovens carregam consigo uma representação do que é ser um “menino do PETI”, reconhecem a importância que o programa teve em suas vidas, mas, por outro lado, trazem também uma carga negativa por terem participado dele.

D26: Era um grupo novo, diferente, e as pessoas trataram a gente super bem...

D27: Era um pouco diferente porque todo mundo sabia que era um grupo do PETI, mas era tratado como qualquer aluno.

D28: A única diferença que existia é que a gente era aluno do PETI, só isso.
(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Davi narra que *era muito tímido* e que isso o fazia ter medo de determinadas situações. Tal prática discursiva traz à tona a questão da mudança de comportamento, que é atribuída por Davi como um dos empecilhos para a inserção na empresa. Assim, emerge o repertório de que *sabia das coisas mas tinha medo* e que isso acabava trazendo alguns prejuízos para ele. O que Davi percebeu é que, para se inserir em uma empresa, é preciso mais que conhecimentos técnicos, é preciso ter algumas características comportamentais para ser aceito.

Em seus atos de fala, Davi traz que, antes do curso, era uma pessoa que sabia das coisas, mas que tinha medo de falar com o público, de entrevistas, que era muito tímido e que isso atrapalhava até na relação com os colegas de sala e na sua postura. Ele posiciona-se que, depois dessas vivências no Projeto Integrado, já “tirou” mais a timidez, autoavaliando que hoje é uma pessoa mais brincalhona, que melhorou na relação com a empresa e no aprender a lidar com as pessoas.

P12: Como você se vê antes e depois de todos esse acontecimentos?

D51: O Davi antes daquele curso era uma pessoa que ele sabia das coisas, mas por um lado ele tinha medo, em questão de entrevista, de falar com o público, então era questão assim de tímido demais, e isso me atrapalhava em todos os aspectos, ate mesmo em entrevista ate mesmo com os colegas de sala fazendo atividades, a postura.

D52: Só que o Davi de hoje já tirou mais a timidez, aquilo já passou, o bicho de sete cabeças que pra todo mundo hoje é normal, hoje sou um cara mais brincalhão, que brinca com todo mundo e isso melhorou muito na questão de empresa de curso, de aprender a lidar com as pessoas.

D53: Isso melhorou muito.

(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Ele posiciona-se frente às suas vivências no Projeto Integrado como tendo uma contribuição na sua vida, compreendendo que agora é uma *pessoa mais diferente do que era antes*, que agora sabe lidar com as situações do dia a dia, com as questões de sua casa, questões financeiras, com coisas erradas que ele identifica.

Na categoria prática na empresa seu repertório remete à tentativa de prática, já que não conseguiu ser inserido, durante o Projeto Interado, em uma empresa para a realização da parte prática. Emerge em seus atos de fala *a ajuda da professora* como uma pessoa que o apoiou, já que seus colegas já estavam inseridos na prática na empresa.

D35: Mas mesmo assim eu não me intimidava a professora me ajudava muito com isso, conversa comigo com os problemas que eu tive, com a situação, não consegui o estagio, mas adquiri conhecimento com aquilo que eu tava passando.

(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Projeto de Vida

No mapa sobre o **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram sua prática discursiva foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergiram os repertórios interpretativos: *tinha necessidade financeira, me preparou pra enfrentar situações e não tinha como chegar*. Na segunda

categoria, o que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *me firmar na empresa, entrar na faculdade e tem que buscar.*

As práticas discursivas de Davi a respeito de sua mudança de vida trazem que ele e a família *tinham necessidade financeira* e que por isso trabalhava na rua como olheiro e lavador de carros, pois precisavam de dinheiro, narrando que nessa época era um menino que não tinha sonhos, que não tinha objetivo de vida.

D3: E eu agradeço ao PETI porque na época eu tinha necessidade, minha mãe, meus irmãos, e na época também eu era menino de rua uma pessoa que não tinha sonhos, não tinha objetivos na vida.

(...)P4: e isso mudou alguma coisa na sua vida?

D10: Mudou assim, a questão assim, que a gente tinha muita necessidade financeira.

D11: Então o dinheiro que vinha do PETI ajudou muito lá em casa.

(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Referindo-se ao Projeto Integrado, ele narra que ocorreram mudanças em sua vida a partir dele, emergindo o repertório *o preparou pra situações*, que aprendeu como deve se comportar, falar e se portar nas entrevistas. A mudança de vida vem aqui numa ordem mais direcionada à formação recebida, principalmente relacionando-se à forma de comportamento.

D48: Quando eu fui p UFPB o português era falado e escrito, na época eu não sabia por que tanta exigência com isso, com a questão de como você se comportar, de você falar as coisas, as coisas certas.

D49: Depois vindo aqui pro SENAI e ai eles acrescentar mas não nessa questão de desenvolvimento que tinha na UFPB, mas acrescentar no modo escrito, algumas coisas que mudou, nas palavras, então isso ai foi o que mudou com a UFPB, que de fato eles me ajudou muito a se comportar, ao que falar a não baixar a cabeça quando tá na entrevista.

D50: Foi fundamental pra mim.

(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Davi dá sentidos diferentes à suas vivências antes e depois do Projeto Integrado, posicionando-se que o Davi de antes era um menino que tinha sonhos, mas *não tinha como chegar aonde queria*. Após a entrada no Projeto ele encontra maiores possibilidades para isso, afirmando que agora sabia lidar melhor com algumas situações

, que deixou a timidez de lado e que sabia reconhecer as pessoas que o ajudaram a chegar até ali.

Na categoria empírica o que espera para o futuro, emerge o repertório *se firmar na empresa*, referindo-se à prática de mecânica na empresa, afirmando que isso traria um melhor salário e assim poderia ajudar mais a mãe e colaborar mais na família. O projeto de vida de Davi é produzido a partir do atual curso de aprendizagem que realizava, pois foi através dele que conseguiu a inserção no mercado de trabalho, mesmo sendo na condição de aprendiz.

Entrar na faculdade também aparece como repertório nos planos de Davi, que pretende fazer o curso de engenharia mecânica para que assim pudesse melhorar de cargo na empresa e contribuir mais para a renda familiar.

D64: Eu acho q já to meio caminho andando pra ta construindo mais e mais, entrar na faculdade fazer engenharia mecânica e crescer mais meu salário, e estar sempre lembrando das pessoas que não esqueceram de mim, ajudar minha mãe sempre e ser uma pessoa mais feliz.
(Davi, sexo masculino, 18 anos)

Emerge nos atos de fala de Davi que *tem que buscar* sempre mais para que assim se torne uma pessoa mais feliz, segundo ele: “*D65: Eu sou feliz, mas tem coisas que a gente quer sempre buscar... D66: Tipo a gente quer ter um carro, ter moto essas coisas né, eu hoje ando de ônibus, mas eu quero andar de moto de carro... ai é isso ai*”.
(Davi, sexo masculino, 18 anos)

4.7.3. Sentido

A entrada no PETI traz outras possibilidades para a vida de Davi, retirou-o da situação de risco, já que desde cedo foi eleito um dos provedores da renda familiar. Tais acontecimentos trazem uma vivência de adultização precoce para o seu cotidiano,

responsabilização por algo que não condizia com o seu desenvolvimento e que provavelmente não estava preparado para arcar.

Assim, sua entrada no PETI traz três sentidos : o primeiro sendo o sentido de sanar minimamente a necessidade financeira da família e o segundo de possibilidade da vivência da infância para Davi, incluindo a isso o acesso à educação, ao lazer e à cultura. Posteriormente é dado um terceiro sentido ao PETI: o de possibilitador da sua inserção no curso de formação profissional, já que é através dele que se tem acesso ao Projeto Integrado.

O Projeto Integrado vem com o sentido possibilitador de formação profissional e esperança de inserção no mercado de trabalho, provavelmente por isso possibilita a produção de projeto de vida, já que traz a ideia da realização de forma mais concreta. Porém o Projeto Integrado não consegue inseri-lo na prática na empresa, trazendo contribuições de outra ordem.

Em todas as suas inserções Davi sinaliza para a mudança de comportamento e aprendizagem. Se olharmos o que é determinado, o Projeto Integrado não cumpre seu papel em relação a Davi, já que este não realizou a prática na empresa. Essa não inserção traz uma vivência de culpabilização por parte de Davi, que atribui a si mesmo, à sua timidez, à sua forma de se comportar a responsabilidade por ter ficado de fora da parte prática.

O sentido atribuído ao Projeto Integrado diz respeito à aprendizagem, de como se comportar e à possibilidade de se inserir em um novo curso profissionalizante. Ele atribuiu à ajuda que recebeu durante o Projeto Integrado o sentido de fundamental para a inserção, mas no momento anterior, quando não conseguia se inserir na empresa, ele trouxe toda a responsabilização para si.

Com tudo isso, ainda se percebe entranhada em suas práticas discursivas o discurso da disciplinarização e a forma de se comportar para se conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

4.8. Iasmin

4.8.1. Contextualização

No momento da pesquisa Iasmin tinha 16 anos, definiu-se como negra, tinha como escolaridade o ensino médio incompleto e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de -0,49. Sua família é composta por sete integrantes: pai, mãe, ela e irmãos (4). Seu pai trabalhava como padeiro e sua mãe encontrava-se desempregada, totalizando o conjunto da renda familiar em um salário mínimo, e apenas o pai contribuía para essa renda.

Iasmin narra que nunca trabalhou, mas que entrou no PETI porque sua mãe não tinha com quem deixá-la quando saía pra trabalhar. Em 2009 ela começa a fazer a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB e em 2010 foi chamada para a segunda etapa no SENAI, onde fez o curso de costura industrial e fez a parte prática numa indústria do setor do vestuário. No momento da pesquisa, Iasmin não se encontrava inserida no mercado de trabalho, mas continuava participando das atividades oferecidas pela instituição onde realizava as atividades do PETI, mesmo sem estar vinculada ao programa.

4.8.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa que versa sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiram os repertórios: *participação em várias coisas, tinha*

*reforço e sempre fui tímida. Já na categoria curso preparatório surgem os repertórios *via o básico de português e matemática e as coordenadoras ficaram sabendo*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios: *não foi uma escolha e achava que não tava servindo*.*

Emerge nas práticas discursivas de Iasmin a sua *participação em várias coisas* no núcleo do PETI, como o teatro, a dança, e que essas inserções foram mudando sua vida. Outro repertório que ganha destaque em seus atos de fala é que no PETI *tinha reforço*, explicando que gostava de estudar, mas que tinha dificuldade com alguns conteúdos e esse reforço a ajudou a compreendê-los. Segundo ela, o PETI: “*I6: (...) tinha muitas atividades e só participava das atividades quem tinha as melhores notas, comportamento*”. (Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

Emergem em seus atos de fala o repertório de que *sempre foi tímida*, mas que a partir dessa entrada no PETI, da inserção no teatro e na dança, essa timidez foi perdendo lugar, e ela começou a participar de eventos maiores promovidos na cidade e gostava muito disso. Iasmin narra que eles começaram a ir para a UFPB para fazer o curso preparatório onde *via o básico de português e matemática* e, segundo ela, aprendeu a escrever direito e em matemática viu conteúdos como: fração, potência, soma e divisão.

Ela narra que fizeram duas provas, uma de português e outra de matemática, para que pudessem ser selecionados para o curso no SENAI, entretanto eles não ficaram sabendo do resultado dessa prova, sabiam apenas que foram chamados para o SENAI. Segundo ela *as coordenadoras ficaram sabendo* que o curso de costura tinha iniciado e acabaram avisando aos educandos que haviam sido selecionados .

P12: E como você ficou sabendo?

I19: Não porque muita gente foram porque as coordenadoras ficaram sabendo... porque muita gente que tinha passado nessa prova ai não foram pra esse curso, foram pra outro que teve agora há pouco tempo.

(Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

Em sua prática discursiva, ao se referir ao curso profissionalizante, emerge em seus atos de fala que o curso *não foi uma escolha* dela e ainda que a maioria tinha preferência pelo curso de auxiliar administrativo: “P13: *E como você escolheu esse curso?* I20: *Bem, não foi uma escolha, a maioria queria auxiliar administrativo... mas como esse saiu primeiro a gente ficou nesse de costura*”. (Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

Novamente, repete-se nas práticas discursivas de Iasmin o que já vinha sendo percebido em mapas anteriores: o desejo de inserção, de uma oportunidade a leva a aceitar participar do curso de costura. Dessa forma, vemos que qualquer oportunidade de mudança de vida é agarrada por receio de não conseguir outra.

As práticas discursivas de Iasmin sobre a prática na empresa revelam que esta teve duração de apenas um mês, quando deveria ter sido três meses, pois não tinha conseguido em tempo os documentos necessários. Ela narra que ficava dobrando toalhas, emergindo o repertório de que a prática na empresa *não tava servindo*, pois não se relacionava com o que ela via na parte teórica do curso no SENAI.

P19: E o que você fazia lá?

I30: Ficava dobrando toalha, so dobrava toalha... não... não...

P20: Isso tinha a ver com o que você via no SENAI?

I31: Não... a gente achava que não tava servindo né, achava que o curso não era desse estágio...

I32: Porque tava lá no SENAI pra aprender a fazer roupa e a gente tinha que ir pra uma fábrica como a Y⁷ que era pra fazer roupas e não pra X⁸, lá não era o lugar da gente.

P21: E o que você achava disso?

I33: Não, mas todos os alunos falavam isso, que tava ali pra costurar e não dobrar toalha...

(Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

⁷ Y é a letra utilizada para não revelar o nome da empresa que Iasmin achava que deveria ter feito a prática.

⁸ X é a letra utilizada para não revelar o nome da empresa onde Iasmin realizou a prática enquanto aprendiz.

Mesmo que timidamente, Iasmim percebe que a prática realizada na empresa não condizia com a formação recebida no SENAI. Tal questão suscita o debate de que o está disposto no Manual da Aprendizagem não é seguido, já que a prática deve ser condizente com a teoria. Porém, retorna a questão do “ser agradecido” pela oportunidade, e isso os cala, já que o receio de perder a oportunidade acaba falando mais alto.

Vivência

O segundo mapa é composto pela **Vivência** de Iasmin no Projeto Integrado, tendo curso preparatório, curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam suas práticas discursivas. Na categoria curso preparatório emergiram os repertórios: *conheceu outras pessoas* e *me imaginava no lugar deles*. Na categoria curso profissionalizante emergiu o repertório *interagir com as pessoas*. Já na categoria prática na empresa surgiram os repertórios: *trabalhava com pessoas diferentes, ela não podia fazer nada e sinto falta de lá*.

No curso preparatório ela narra que *conheceu outras pessoas*, que fez amizades com pessoas diferentes, que vinham de outros lugares e que isso dava a dimensão de que ela estava vivendo algo que se diferenciava do que ela tinha passado até ali, que era como se estudasse coisas que serviriam para o seu futuro . Nos seus atos de fala ainda emerge esse novo lugar que ela passou a ocupar (a UFPB): “I16: *Era, era bom fazer coisas diferentes todos os dias, conhecia outras pessoas... Me imaginava no lugar deles como universitários*”. (Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

As vivências de Iasmin que vêm à tona ao falar sobre o curso profissionalizante emergem em seus atos de fala sobre *interagir com as pessoas*. Ela narra que chegou ao SENAI atrasada, pois não sabia que já havia começado o curso e já havia perdido muitas aulas. Porém consegue se entrosar com o grupo, narrando que fez muitas

amizades e que lá conheceu muita gente e que, apesar de ser um pouco tímida, gosta muito de interagir com as pessoas e de fazer amizades.

Na categoria prática na empresa as vivências estão relacionadas a *trabalhar com pessoas diferentes*, que eram pessoas mais velhas e mais jovens (de sua idade) além de serem moradores de outras cidades da região metropolitana de João Pessoa, o que para ela trazia uma nova dimensão de conhecimento, pois não conhecia esses lugares.

Emerge também nas práticas discursivas de Iasmin o fato de não fazer na empresa o que ela aprendia no SENAI, que os levou a conversar com a professora do curso de costura, que disse que *ela não podia fazer nada*, pois o contrato já estava assinado, e conta ainda que essa situação não chegou ao conhecimento da coordenadora geral do curso.

Apesar da crítica feita por Iasmin, emerge em seus atos de fala que *sente falta de lá*: “I36: *Senti, porque fiquei pouco tempo, mas fiz amizade com muita gente, aí fiquei sentindo muita falta. Das amizades, das pessoas lá dentro que tinham carinho pela gente*”. (Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

Para Iasmin, o Projeto traz uma vivência muito mais voltada ao conhecimento de lugares e pessoas novas, o que trouxe para ela uma dimensão mais ampliada de possibilidades, aumentando sua rede de relacionamentos. Mas no sentido de formação profissional ficou a lacuna entre o que fazia no curso profissionalizante e o que fazia na empresa.

Projeto de Vida

No mapa que versa sobre **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram a prática discursiva de Iasmin foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida *passar minha experiência* emergiu como repertório interpretativo. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram

os repertórios: *outra oportunidade, conseguir emprego, aluna do SENAI e entrar na faculdade.*

Iasmin traz como mudança de vida o fato de ter aprendido a costurar, que era algo que já treinava em casa ao tentar fazer roupas para suas bonecas, assim ela almejava uma oportunidade para que pudesse *passar sua experiência* que foi adquirida com o aprendizado que teve no curso profissionalizante.

No seu discurso a respeito do que espera para o futuro emerge o ato de fala *querer outra oportunidade* enquanto aprendiz, mas especifica que dessa vez gostaria de fazer o curso de auxiliar administrativo, pois identifica que há mais espaço no mercado de trabalho nessa área.

Emerge também em suas práticas discursivas o repertório *conseguir emprego*, pois com isso poderia ter dinheiro para pagar uma faculdade. Ela posiciona-se que entrar em uma universidade pública é muito difícil porque não há vagas para todos e que “I45: *Porque hoje as pessoas só conseguem as coisas mais trabalhando é muita dificuldade pra entrar numa faculdade entrando por nota, por conta das vagas ai o emprego ajudaria a pagar*”. (Iasmin, sexo feminino, 16 anos)

Emerge em seus atos de fala que ter sido *aluna do SENAI* ajudaria a arrumar o emprego que espera, pois é uma instituição bem referenciada. Após isso, ela narra que pretende *entrar na faculdade*, fazer o curso de medicina com ênfase em pediatria, pois acha este um trabalho muito bonito.

4.8.3. Sentido

No processo de formação do sentido no cotidiano de Iasmin o PETI vem com alguns sentidos: primeiramente como um lugar que “protege” minimamente as crianças que ali estão, pois evita que eles fiquem em casa sozinhos; em segundo vem com um

sentido de lugar de aprendizagem, relacionada a saberes mais básicos (como o reforço), até saberes voltados à cultura, às artes, etc. Outro sentido atribuído ao PETI é o de “ponte” até o Projeto Integrado, pois é por meio deste que consegue ter acesso à formação no SENAI e à prática na empresa.

Ao Projeto Integrado também são atribuídos alguns sentidos que vão sendo traçados de acordo com os lugares que vai ocupando. A passagem pelo curso preparatório na UFPB traz a dimensão de possibilidade de acesso à universidade, mesmo não sendo como universitária. O curso no SENAI tem um sentido de aprendizagem de um ofício, mesmo preferindo ter feito o curso de auxiliar administrativo, atribuindo para este último o sentido de possibilitador de maiores chances no mercado de trabalho.

Emerge o sentido de possibilitar novas relações sociais a partir da sua inserção na empresa onde realizou a parte prática do Projeto Integrado. É interessante atentar para o fato de que com o término do Projeto Integrado, Iasmin voltou a frequentar o lugar onde participava do PETI, pois para ela tal lugar traz o sentido de acolhimento e proteção que não encontrava em outros espaços.

O projeto de vida de Iasmin se dá basicamente em dois planos, o de estudar medicina e o de trabalhar para conseguir estudar. O trabalho entra para Iasmim com o sentido de possibilitador, é através do dinheiro que ganhará com ele que pretende pagar o curso de graduação. O sentido que emerge nos atos de fala de Iasmin traz o discurso social de que o jovem pobre tem no trabalho o caminho para conseguir se sustentar e realizar seus desejos.

4.9. Eu sei

4.9.1. Contextualização

No momento da pesquisa Eu sei tinha 18 anos, definiu-se como branco, tinha como escolaridade o ensino médio completo e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de -0,36. Sua família era composta por dois integrantes: a avó e ele. Ele narra que foi morar com a avó após o falecimento do pai, e que a mãe já havia falecido naquela época também, anteriormente ao pai. Ele e a avó contribuíam na renda familiar que totaliza dois salários mínimos.

Eu Sei narra que não trabalhava, mas que entrou no PETI para complementar a renda da família e que permaneceu ali até os 15 anos de idade, quando também foi inserido no Projeto integrado, no ano de 2009. A partir daí narra que começou a fazer a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB e só em 2011 foi chamado para a segunda etapa no SENAI. Ele fez o curso de auxiliar administrativo e estagiou em uma empresa de engenharia. Através do Projeto Integrado, Eu Sei conseguiu se inserir no mercado de trabalho e no momento da pesquisa encontrava-se trabalhando em uma das secretarias municipais.

4.9.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante possibilitam alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiu o repertório *tinha várias atividades*. Já na categoria curso preparatório surgem os repertórios *curso na UFPB*, *coisas básicas e avançadas*, *não tava acreditando que ia voltar*, *importante pra chegar ao SENAI* e *a gente não sabia o que era UFPB*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergem os repertórios:

costura era pra menina, deu rumo de novo, como se fosse uma empresa só, ficava no RH e tinha que aplicar na empresa.

Nas práticas discursivas de **Eu Sei** sobre o PETI emerge o fato de ter participado de *várias atividades* como banda, reforço, afirmando que lá havia tudo de que precisava e que entrou após a morte do pai. Mais uma vez, o PETI traz o sentido de um lugar que serve para acolher aqueles que estão em situação de risco, não necessariamente em atividades de trabalho e que precisam complementar a renda familiar.

Em suas práticas discursivas sobre o curso preparatório, o repertório *curso na UFPB* emerge nos atos de fala de **Eu Sei** ao narrar sobre a dificuldade de chegar à universidade, mas que as professoras eram legais. Emerge em seus atos de fala o repertório de que viram conteúdos *básicos e avançados* em português e matemática.

P6: O que aprendeu?

ES15: Coisas básicas e avançadas, o básico que a gente tinha aprendido há muito tempo na escola, e avançado que a gente passa em branco na escola. Que nessas provas assim eles sempre pedem, tipo redação, ditado, dígrafos, as palavras que a gente menos utiliza, mas utiliza mais na escrita e não na pronúncia... Verbo, advérbio, esses assuntos assim...

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Emerge nas práticas discursivas de **Eu Sei** que *não tava acreditando que ia voltar* ao curso, pois teve que esperar quase dois anos para ser chamado para o SENAI, relatando que a coordenadora foi à sua casa avisar que o curso profissionalizante iria ter início. Durante esse tempo de espera ele narra que ficou estudando, esperando a idade para começar a trabalhar.

Emerge, ainda, em suas práticas discursivas que essa passagem pela UFPB foi *importante pra chegar ao SENAI*, pois, segundo **Eu Sei**, não chegaram perdidos, e não eram uma turma atrasada já que tiveram esse apoio na universidade, e o curso não parou

durante as férias. Em seus atos de fala, *Eu Sei* chama a atenção para a questão de que professores não faltavam e isso acabou estimulando-os a não faltarem às aulas também.

Eu Sei narra que eles *não sabiam o que era a UFPB*, mas que com o curso preparatório a universidade passou a fazer parte do cotidiano deles, pois puderam conhecer seus espaços, as salas de aula, e segundo ele, na universidade as pessoas se ajudam, e assim foram adquirindo conhecimentos de várias áreas. Em suas práticas discursivas emerge que o conhecimento que tinha a respeito da universidade era que para ter um futuro melhor precisava se inserir nela.

ES127: A gente fazia, vamos conhecer a universidade, só teve uma parte que faltei que era pra conhecer as pessoas mortas lá do outro lado, digo vou nada, deus me livre.

ES131: Porque na verdade a gente não sabe o que é aqui, só sabe que tem que entrar pra ser alguém, como é que vai ser aqui.

ES132: Quando a gente veio pra aqui pra fazer o curso, ai a gente viu como era por isso que era bom ta aqui, saber como era, interagir com esse lugar.
(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Nas práticas discursivas de *Eu Sei* sobre o curso profissionalizante emerge o discurso de que o curso de *costura era pra menina*, e que isso foi uma das coisas que pesou em sua decisão pelo curso de auxiliar administrativo. Ele narra que não se identificava com o curso de costura, porém faz a ressalva de que também não tinha clareza a respeito do curso de administração, mas como só havia essas duas opções, optou pelo segundo.

Eu Sei apresenta em seus atos de fala que a entrada no Projeto Integrado *deu rumo de novo* a sua vida, emergindo em seus atos de fala o seu dia a dia no SENAI e na empresa, narrando que saía de casa às cinco horas da manhã para o SENAI, ia direto para a empresa onde realizava a prática, concluindo que era uma carga horária pesada. Mas, segundo ele, tal inserção “*ES30: Engatilhou no trilho... foi bom eles terem*

arrumado um jeitinho e chamarem a gente de novo, senão eu não teria trabalhado”.

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Ele narra que no curso no SENAI aprendeu muita coisa, questões burocráticas, justificando que, independente da empresa onde estavam, eles conseguiam utilizar o que ali era visto e que era *como se fosse uma empresa só*. Apesar de estarem inseridos em lugares diferentes, conseguiam ver conteúdos que eram comuns a todos e outros que eram mais específicos de cada tipo de empresa em que atuavam, havendo uma troca de conhecimentos também entre os próprios aprendizes.

Ainda se referindo à prática na empresa, emerge nos atos de fala de *Eu Sei* que na empresa eles não eram sobrecarregados, independente do cargo ocupado todos se ajudavam, e que o SENAI sempre buscava saber como estava o cotidiano deles na empresa. Ele narra ainda que o que via no curso profissionalizante *tinha que aplicar na empresa* fazendo a relação entre a prática e a teoria.

ES54: Ai dizia, bora tem que fazer isso aqui rápido, e era todo mundo se ajudando, independentemente do cargo de cada um lá todo mundo se ajudava, do maior ao menor se ajudava, tinha muita essa amizade.

ES58: Ai quando a gente chegava no escritório não tinha isso, ai quando chegava na empresa pedia umas coisas lá, uns nomes estranhos que a empresa usava lá pra se relacionar ao ministério do trabalho e essas coisas assim.

ES59: Ai eu chegava no SENAI no outro dia de manha e dizia: - Professora! Já perguntava a ela ai ela desenrolava, e já se tocava que tinha que explicar aquilo ali, ai ela pegava e levava pra aula e explicava pra todo mundo, mesmo que não fosse da aquela área, sempre tinha essa preocupação de perguntar o que a gente tava vendo lá...

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Ele narra que na empresa também recebia a ajuda dos funcionários, considerando que esse seria o momento de ver a teoria na prática. Ele compara o Projeto Integrado à construção de uma casa: *“ES76: Porque você tem que ter aquela base, você querendo construir uma casa ou um edifício, e dali não abandonar, e dar continuidade”.* (Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Vivência

O segundo mapa é composto pela **vivência** de Eu Sei no Projeto Integrado, tendo curso preparatório, curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam as práticas discursivas. Na categoria curso preparatório emergiram os repertórios: *estava sendo guiado, foi muito difícil, a gente teve sorte, a escola achava que era mentira, a universidade é uma cidade e não trataram diferente por ser do PETI*. Na categoria curso profissionalizante emergiu o repertório *conhecendo a realidade de cada local*. Já na categoria prática na empresa surgem os repertórios: *era criança no mundo de adulto, devia ser uma coisa contínua e não é fácil não*.

Emerge em seus atos de fala que no PETI ele *estava sendo guiado*, mas que quando chegou à idade de sair do programa ele se sentiu desamparado, já que depois do programa não tinha para onde ir. Ele narra que ficava em casa, ia para a escola, esperando a idade de trabalhar. Segundo **Eu Sei**: “ES28: *Senti, na hora senti, mas rapaz que negócio sacana...*”. (Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Nas práticas discursivas de **Eu Sei**, sua vivência no curso preparatório emerge como *muito difícil* narrando que precisava ficar esperando um ônibus que passava por toda a cidade para pegar os demais jovens, e ainda que algumas vezes o ônibus não aparecia: “ES11: *Não era sempre que a gente ficava assim de cara alegre, e demorava, às vezes demorava bastante*”. (Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

As práticas discursivas de **Eu Sei** também apontam o Projeto Integrado como relacionado à oportunidade, narrando que ele e sua turma *tiveram sorte* de ter entrado em tal Projeto, afirmando que ele deveria acontecer sempre, pois assim mais gente teria essa chance que eles tiveram.

ES68: Porque a gente teve sorte, graças a Deus a gente teve sorte, de ter tido isso, de ter sido escolhido... Devia ter sempre né!

ES69: A gente não, a turma da gente não... Mas teve outros que se perdeu que foi guiado ate aquela parte ali, o trabalho do professor de quando a gente era pequeno foi perdido, porque não teve mais direção.

ES70: Porque olha, você foi guiado ate aquele momento, quando não estão mais te guiando você procura se guiar, mas só que nem todo mundo mora em bairro bom, em canto bom, a maioria né...

ES71: A pessoa vê droga, vê aquilo ali, puxando pra aquilo ali.
(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Emerge em seus atos de fala que *a escola achava que era mentira* que eles estavam participando do Projeto Integrado, principalmente durante o curso preparatório na UFPB, e sempre que chegavam atrasados na aula, por causa das dificuldades já citadas e com o transporte, tinham dificuldade para conseguir entrar em sala de aula. Segundo **Eu Sei** a escola: “*ES97: (...) Achava tudo é mentira da gente. ES98: Só que na verdade a gente tava se esforçando, acordava cedo, ia cedo, na chuva, chovendo muito... Foi dose...*” (Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Emerge ainda nas práticas discursivas de Eu Sei que *a universidade é uma cidade* pelas possibilidades que lá são oferecidas. Ele narra que no início do curso não entendia o porquê de ter que ir até a universidade para isso, achando que seria mais viável se as aulas do curso preparatório fossem dadas em cada núcleo do PETI que tivesse participantes do Projeto Integrado, porém, nas vivências cotidianas, viu a necessidade de conhecer o meio universitário.

Ele narra que não sabia o que significava a sigla UFPB e posteriormente foram descobrindo seus espaços. Uma dessas descobertas foi a vivência de aprendizado de um instrumento musical, que se deu a partir de uma das visitas que eles fizeram ao departamento de música.

ES139: Eu mesmo quando eu vinha tinha que passar pelo departamento de musica, aí eu via aquela galerinha todinha ensaiando, eu tinha receio de chegar e atrapalhar... Mas ai eles chamavam “venham, venham ver”, e a galera lá, estudando, tocando, o pessoal simpático... Não tinha isso de tu lá e eu cá, era todo mundo junto.

ES140: E isso tudo acontecia nos intervalos também, porque se fosse no núcleo do PETI a gente podia ir pra casa e aqui não, depois que ta aqui sai daqui pra conhecer mais coisas, a biblioteca, outros cantos.

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Eu Sei ainda faz uma pequena definição de Universidade, na visão dele, atentando justamente para as possibilidades que ela pode trazer: “*ES126: (...) descobri que ela como uma cidade, cheia de portinha aberta, você escolhe aquela porta ali, se você achar aquela porta legal...*”. (Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Emerge nas práticas discursivas de Eu Sei que lá no SENAI *não o trataram diferente por ser do PETI*, reproduzindo o discurso de que todos eram iguais, que existiram dificuldade, mas que os professores ajudavam a superar , ensinando conteúdos, como informática, para que assim a turma pudesse acompanhar o ritmo do curso.

Ao se referir à sua vivência no curso profissionalizante, Eu Sei narra que há uma partilha das informações entre os colegas e assim vão *conhecendo a realidade de cada local* onde os diversos aprendizes estavam inseridos. Dentre essas vivências, eles compartilham as peculiaridades dos locais de trabalho:

ES42: Você aprende tanta coisa, sobre tudo assim em geral...

ES43: e quando eles chegam lá contando as resenhas assim de cada empresa, aff Maria quer ver gente comendo? É gente que ta numa fabrica, o caba come feito um monstro!

ES44: Mas fala na brincadeira sabe, a gente vai conhecendo a realidade de cada local, por ali vai cada um pra um canto diferente, vai pra obra ver aquilo ali, fiscalizar aquilo ali...

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Suas vivências na prática na empresa aparecem em suas práticas discursivas ao falar que *era criança no mundo de adulto*, ou seja, ainda estavam aprendendo como trabalhar, como se comportar naquela nova situação que estavam vivendo, remetendo ainda à responsabilidade que foram adquirindo ao longo da experiência.

ES61: Porque quer queira quer não a gente era criança no mundo de adulto, e com a ajuda dele a gente tava sempre orientado.

ES62: Eu acho que se eu não tivesse tido esse apoio todo eu tinha me apebado visse lá.

P15: Como é ser criança no mundo de adulto?

ES63: É você tá lá vivenciando aquilo e não saber fazer, é você tentar fazer e não saber daquilo, porque você não tem a prática não tem aquilo, que se você chegasse em casa perguntasse – Vó o que é isso? Ela não ia saber, e a gente tendo esse auxílio não, o que eu tivesse de dúvida eu perguntava aos professores.

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Em seus atos de fala emerge ainda que o Projeto deveria *ser uma coisa contínua*, pois o ajudou na sua vida, e ele acredita que desse mesmo modo pode ajudar outros jovens, de forma que eles não estariam mais ‘perdidos’. Ele fala que ao sair do PETI se sentiu abandonado por não ter outro lugar para ir, mas quando passou a participar do Projeto Integrado sentiu como se não tivesse mais abandonado e que, apesar de *não ser fácil*, foi isso que o ajudou a chegar onde está.

ES73: Não é que precise ter alguma coisa, já tem, só basta ser uma coisa contínua.

P17: E esses programas são importantes pra isso? Pra guiar?

ES74: São, se é necessário, é uma coisa que é pra continuar, que deve ser reforçado, deveria ser desse jeito: sair de um programa com tal idade, já cai em outro, que vai guiar dessa maneira, tipo assim, a gente saiu do PETI naquela idade, só que o PETI não abandonou a gente, trouxe a gente aqui pra UFPB e aqui eles reforçaram nosso português e matemática, porque você utiliza muito isso.

(Eu Sei, sexo masculino, 18 anos)

Projeto de Vida

No mapa **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram o discurso foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emerge o repertório interpretativo *conheci o departamento de música*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram os repertórios: *fazer música e administração*.

Eu Sei traz como mudança de vida o fato de ter *conhecido o departamento de música* e, a partir de seu engajamento nas atividades, aprendeu a tocar tuba, e acabou se

inserindo na orquestra e em uma outra banda em que toca com amigos. Ele narra que antes achava que música seria seu *hobby*, mas hoje a vê como uma possibilidade de vida também, além de ter se ‘apaixonado’ pela música, como ele mesmo fala. Na época da entrevista ele encontrava-se inserido em um projeto de extensão em música na UFPB.

Quanto ao que espera para o futuro emerge em seus atos de fala *fazer música e administração*, narrando que pretende fazer os dois cursos de graduação ao mesmo tempo, mas que música teria uma preferência, apesar de trabalhar numa área administrativa de uma secretaria municipal. Assim, ele pretendia continuar trabalhando, como uma forma de se manter e fazer os cursos de graduação.

4.9.3.Sentido

A partir do processo de formação de sentido que emerge do cotidiano de *Eu Sei*, sua entrada no PETI vem com o sentido de complementar a renda da família, um lugar que desse um rumo na vida dele, auxiliando a avó na sua criação e educação do neto, uma ponte que o ligou ao Projeto Integrado, mas que por si só não teria conseguido proporcionar projeto vida.

Outro aspecto interessante é o sentido que é dado por *Eu Sei* ao “ser um menino do PETI”, que emerge como uma carga negativa, que gera desconfiança, pois ele advém de uma família pobre, que mora em bairro com baixo IDH. Dessa forma, percebe-se que o tipo de política na qual se insere também tem o poder de falar quem se insere, qual o público alvo.

“Teve rumo” também é uma prática recorrente em seus atos de fala, vindo num sentido de que precisou se vincular a uma política ou instituição para ter uma direção.

Ele legitima o discurso do Estado e da sociedade, ou seja, é preciso ocupar o tempo de crianças e jovens pobres, pois a ociosidade pode ser uma porta aberta à marginalidade.

Por outro lado, são atribuídos sentidos diferentes ao Projeto Integrado: aproximação de um novo cotidiano e oportunidade de fazer parte de um projeto de extensão na universidade, aprendizagem de um ofício e aquisição de experiência prática. Na contramão se depara com uma escola que não o escutava, que desconfiava, recorrendo sempre à fala do lugar legitimado da universidade.

O sentido atribuído por *Eu Sei* ao lugar dos aprendizes na empresa é o de “criança no mundo de adulto”, ou seja, traz o cotidiano da tentativa diária de sair do lugar de despreparado, sem experiência e formação, para o lugar de possível empregado no futuro, com experiência, formação e habilidades para lidar com o cotidiano empresarial.

A mudança que identifica em sua vida está ligada também às experiências que o Projeto Integrado lhe propiciou: ter conhecido a universidade, o departamento de música, ter aprendido um ofício, ter se inserido em uma empresa e se tornado mais uma vez um dos responsáveis pela renda familiar.

Eu Sei elabora seus planos orientados a atingir o objetivo de fazer a graduação em música e administração. A graduação em administração traz o sentido, em seus atos de fala, de aprimorar seu “ganha pão”, já que pretende continuar trabalhando nessa área para conseguir se manter durante as graduações que deseja fazer. Já a graduação em música traz um sentido muito mais voltado à realização pessoal, já que encontrou na música uma paixão.

4.10. Vanessa

4.10.1. Contextualização

Vanessa tinha 17 anos no momento da pesquisa, definiu-se como morena, tinha como escolaridade o ensino médio incompleto e morava em um bairro de João Pessoa cujo IDH é de -0,36. Sua família era composta por três integrantes: a mãe, ela e a irmã. Vanessa tem outro irmão que não mora com a família, pois encontrava-se preso há um ano (considerando o momento em que a pesquisa foi realizada). O pai de Vanessa é aposentado e contribuía para a renda familiar, porém não morava mais com a sua família há três anos. Além do pai, ela e a irmã também contribuía para a renda familiar, em média dois salários mínimos.

Vanessa narra que não trabalhava antes de entrar no PETI, afirmando que estava em casa sem fazer nada, então sua mãe acabou inscrevendo-a numa ONG do seu bairro que atuava junto a crianças e adolescentes da sua comunidade. Após um tempo, tal ONG passa a executar o PETI e assim Vanessa foi transferida para o programa. Em 2009, ela narra que conheceu o Projeto Integrado através da coordenação na ONG e a partir daí começou a fazer a primeira etapa do Projeto Integrado na UFPB.

Só em 2011 foi chamada para a segunda etapa no SENAI. Ela fez o curso de auxiliar administrativo, estagiou em uma empresa da área da construção civil. No momento da pesquisa encontrava-se inserida no mercado de trabalho, atuando na empresa onde realizou a prática enquanto aprendiz.

4.10.2. Mapas de Associação

Formação

No mapa sobre a **Formação**, as categorias empíricas PETI, curso preparatório e curso profissionalizante configuram as práticas discursivas de Vanessa, possibilitando a emergência de alguns repertórios interpretativos. Na categoria PETI emergiu o

repertório *aprendizado que não tinha*. Já na categoria curso preparatório surgem dois tipos de repertórios: *aprendizado a mais* e *possibilidade*. Por último, na categoria curso profissionalizante emergiram também dois tipos de repertórios: *aprendizado de um ofício* e *acesso às possibilidades*.

A formação no PETI vem para Vanessa como acesso ao *aprendizado que não tinha*. Ela relata que, primeiramente, foi inserida em uma ONG de seu bairro e só posteriormente foi inscrita no PETI nessa mesma organização. Emerge nos atos de fala de Vanessa que sua inserção em tal espaço possibilitou que ela aprendesse o que não havia aprendido na escola, como por exemplo, ler.

P4: E o que tu fazia lá?

V7: Eu lia bastante, livros, eu gostava, eu brincava lá... Um bocado de coisa, eu gostei muito de lá, do pessoal de lá também gostei muito... Eu brincava muito eu lia muito livro lá... Aí a gente ia pra piscina tomar banho lá, ia jogar bola se quisesse, tinha a hora do intervalo lá.

(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Vanessa destaca também o acesso a algumas ferramentas que antes ela não tinha. A *possibilidade* de contato com as atividades oferecidas pela organização foi vista por ela de uma forma positiva, pois através delas passou a ocupar outro lugar de saber diferente do que a escola lhe tinha possibilitado até ali.

Emerge nas práticas discursivas de Vanessa o curso preparatório como *possibilidade*, ela narra que foi chamada, juntamente com mais cinco colegas, para fazer um curso na UFPB, e o critério utilizado para essa escolha era ter boas notas e bom comportamento. Tal prática discursiva contradiz o que é posto no documento que efetiva o próprio Projeto Integrado, que fala sobre oportunizar justamente aos educandos que estão saindo do PETI, já que estes não têm, na maioria das vezes, um rendimento escolar satisfatório para conseguir entrar no PJA.

O repertório *aprendizado a mais* também emerge nos atos de fala de Vanessa, referindo-se às aulas de português e matemática que teve no curso preparatório, sendo trabalhados elementos que até então ela não conhecia. Tal repertório ainda justifica o que é ditado pelo documento que rege o Projeto Integrado, em que se fazia necessária a realização de um curso preparatório para que esses jovens pudessem se equiparar aos demais concorrentes a aprendizes.

Em seus atos de fala a respeito da escolha do curso profissionalizante, Vanessa traz elementos da ordem da proximidade com colegas. Ao ser chamada para fazer o curso, Vanessa traz a questão financeira como um aspecto para a sua participação, e também o apoio da mãe que acreditava que isso traria coisas boas para a vida da filha, entrando como uma possibilidade que antes era remota.

V27: Ai eu disse: mainha me chamaram pra fazer um curso lá no SENAI, do PETI, ai eu peguei e disse a mainha que era pra trabalhar, pra fazer um curso e ganhar dinheiro eu acho, eu tinha entendido assim.

V28: Aí ela fez... Aí eu fui procurar saber e ela disse que era, que ganhava uma bolsa quando fazia um estágio.

(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Vanessa traz em suas práticas discursivas a segunda etapa do Projeto, a inserção no curso profissionalizante emergindo como categoria empírica e o repertório o *aprendizado de um ofício*, descrevendo então algumas atividades nas quais ela conseguia empregar o que era aprendido no SENAI. As atividades giravam em torno das atividades mais burocráticas da empresa, gestão empresarial, como também informática, português e matemática.

Nos atos de fala de Vanessa são identificadas também as dificuldades que enfrentou no Projeto Integrado que se deu em duas ordens: primeiramente o cansaço por causa da jornada tripla: de manhã no SENAI, à tarde na empresa e à noite na escola e também a respeito da sua entrada na prática na empresa. Outra dificuldade encontrada

foi no processo de inserção na empresa para a parte prática do Projeto, já que ela foi a última da sala a conseguir o estágio, relatando a ajuda que recebeu de uma amiga de sala para que conseguisse encontrar essa vaga.

V37: Ai só faltava eu pra fazer o estágio, todo mundo já tava estagiando, e eu não tava não ainda não. Eu achei assim, essa demora todinha eu não vou não... Mas não fiquei nervosa não, porque achei: o que Deus tiver pra mim vai ser.

V38: Ai eu esperei, ai ela pegou e me encaminhou pra cá, ai cheguei aqui no primeiro dia, não sabia nem o que era, fiquei procurando, ai quando cheguei aqui a mulher fez a entrevista comigo ai disse que eu fiquei, de primeira logo assim de cara!

V39: Ai disse que eu já começava amanhã, ai hoje foi só pra conhecer a obra.
(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Vivência

O segundo mapa é composto pela **vivência** de Vanessa no Projeto Integrado, tendo curso preparatório, curso profissionalizante e prática na empresa como categorias empíricas que caracterizam o discurso. Na categoria curso preparatório emerge o repertório *estar na UFPB*, enquanto que na categoria curso profissionalizante emerge o repertório *experiência* e na categoria prática na empresa surge o repertório *função*.

O curso preparatório traz a vivência de *estar na UFPB* para o cotidiano de Vanessa. Seus atos de fala trazem a UFPB como uma realidade que até então era distante para a entrevistada, como se fosse um lugar ao qual nem todo mundo tem acesso, configurando-se para ela como um espaço importante.

Ao mesmo tempo ela se coloca numa posição de inferioridade relacionada aos que têm acesso à universidade e mais uma vez surge o posicionamento de “ser do PETI”, como se ele se configurasse um espaço de inferioridade ou exclusão, trazendo também uma carga negativa.

P10: E como era estar lá na UFPB?

V19: Era como se tornasse uma pessoa importante, porque lá é importante, porque apesar da gente ser assim simples, a gente tava na UFPB pra fazer um

curso do PETI né, um curso do PETI, lá na UFPB, estranho... Num canto chique, porque acho interessante lá.
(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

O curso profissionalizante traz referências do campo da *experiência* vivenciada por Vanessa no SENAI, tal *experiência no projeto* traz o fator cansaço motivado pela vivência de uma tripla jornada (SENAI, Empresa e Escola), porém afirmou que esse cansaço é superado pelos resultados que ela obteve com a experiência.

Emerge também o repertório *é melhor do que ta fazendo nada*, onde é reproduzido por Vanessa um discurso aparentemente comum socialmente de que o jovem precisa estar ocupado, e ainda complementa, a partir de seus atos de fala, que estaria ‘apenas’ indo à escola, tendo em sua vivência um sentido mais secundário.

V33: Mas eu gostava de ir, eu ia todo dia, se fosse pra repetir de novo eu repetia uma dez vezes, porque foi bom sabe, aprendi várias coisas que não sabia... Foi uma experiência boa na minha vida.

(...)V46: Mas agora eu vejo diferente, eu trabalho, eu estudo, é melhor do que ta em casa fazendo nada... se eu não tivesse feito o estágio, imagina eu agora? Ia ta só em casa indo de noite pra escola.
(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Projeto de Vida

No mapa sobre o **Projeto de Vida** as categorias empíricas que configuraram as práticas discursivas de Vanessa foram: mudança de vida e o que espera para o futuro. Na categoria mudança de vida emergiram dois tipos de repertórios interpretativos, que foram: *melhoras em casa* e *coisas que não imaginava conhecer*. Na segunda categoria, o que espera para o futuro, emergiram também dois tipos de repertórios: *ascensão no atual trabalho* e *acesso a um curso universitário*.

Emerge nos atos de fala de Vanessa que ocorreram mudanças de vida a partir do momento em que ela entrou no Projeto, pois houve modificações e *melhoras em sua casa*, principalmente no campo econômico, já que agora ela passava a contribuir também para a renda familiar. Suas práticas discursivas referem-se também à

aprendizagem que teve a partir do acesso ao Projeto, através do qual ela teve contato com coisas novas, *coisas que não imaginava conhecer*, como o lidar com o cotidiano da empresa, aprendizado de ofício, trazendo o PETI em seus atos de fala como a ponte que possibilitou chegar ao Projeto.

Quanto ao que espera para o futuro, emerge em seus atos de fala questões que remetem à *ascensão no atual trabalho*, pretendendo seguir na carreira de administração. Em seus atos de fala emerge que a vida dela já estava boa, mas achava que poderia melhorar quando fosse promovida. Vanessa narra que não sabia quais eram as atividades de trabalho de um setor administrativo, mas que agora gostava, que não era um trabalho “pesado”. Assim, emerge ainda o repertório *acesso a um curso universitário* na área de administração, vendo o agora importante.

P21: E o que você espera para o seu futuro?

V49: Agora eu to pensando pra administração... Porque eu gostei, antes eu não sabia, eu nem pensava em fazer curso de administração... ai eu agora acho que é importante, é algo fácil de aprender e é bom.
(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Vanessa traz em seus atos de fala um pouco de outros projetos de vida antigos também, como o de ser professora e advogada. Ao ser questionada a respeito dessa mudança em seu projeto de vida, ela aponta para questões financeiras e afetivas, colocando em questão fazer o que gosta e fazer algo que tenha um maior ganho financeiro.

V51: Antigamente eu pensava em ser professora, ai depois quis ser advogada porque ganhava mais (risos), mas eu era louca pra ser professora... Mas agora vou pra administração.

V52: Eu gostava de ensinar os outros, assim achava bonito, é uma profissão boa... Se eu não for pra administração eu faço pra professora.
(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Ao final da entrevista, ela reitera em seus atos de fala o que sentia com a sua participação no Projeto Integrado, ultrapassando a questão mais individual, para uma

questão do coletivo, afirmando que tal Projeto poderia trazer mudança na vida de outros jovens.

V54: Eu gostei de fazer tudo isso, eu gostaria que repetisse porque foi bom mesmo, foi uma experiência muito boa na minha vida, principalmente do curso no SENAI.

P23: Repetiria pra quem? Pra você ou para outras pessoas?

V55: Pra não ser egoísta poderia ser pros dois, porque foi muito bom, mudaria bastante... Poderia tirar muita gente do mundo das drogas, ia tirar muita gente da rua, seria bom...

(Vanessa, sexo feminino, 17 anos)

Vanessa reitera o discurso social e do Estado de que é preciso ocupar o jovem para que ele não fique ocioso, não se envolva com drogas, cortando assim a marginalidade em potencial. Por outro lado, ela identifica no Projeto a possibilidade de mudança de vida, e que isso poderia modificar a vida de outros jovens também.

4.10.3. Sentido

O sentido do cotidiano de Vanessa no PETI vem na direção do aprendizado da leitura, preenchimento do hiato deixado pela escola, do acesso a momentos recreativos e acesso ao Projeto Integrado. Os critérios nota e comportamento foram utilizados pela ONG/PETI como forma de seleção para o acesso ao Projeto Integrado, atribuído um sentido ter que dar algo em troca para ter acesso à oportunidade: o bom comportamento e as boas notas.

A forma como Vanessa escolhe o curso se dá de modo peculiar, pois como não havia vagas para todos os representantes do seu bairro no curso de costura, ela resolveu esperar. Porém, posteriormente, as práticas discursivas a respeito da questão financeira vêm à tona, o curso profissionalizante passou a ter o sentido para ela de possibilidade de melhorar de vida atrelada ao aprendizado de uma profissão. Tal sentido produzido por Vanessa em seu cotidiano é corroborado pela mãe, que dá seu aval para a sua

participação e ainda deposita no Projeto a possibilidade de melhora de vida e maiores oportunidades para a filha.

Posteriormente Vanessa atribui mais um sentido ao projeto Integrado, como uma forma de não ficar em casa sem fazer nada. O ficar em casa sem fazer nada tem para Vanessa um sentido negativo de falta de ocupação, que não é produtivo, repetindo o discurso social de que o jovem parado é um jovem improdutivo e que pode a qualquer momento fazer algo que foge aos padrões do lícito.

Vanessa ainda se refere ao estar na escola como “apenas estar na escola” dando o sentido de que isso não era suficiente, de que precisava de mais para conseguir enxergar uma possibilidade concreta de ascensão pessoal, ou seja, ela identifica a partir de suas vivências que frequentar a escola não é suficiente para inseri-la no mercado de trabalho.

O “ser do PETI” e ter feito um curso na UFPB também vem carregado de sentido no cotidiano de Vanessa, que traz à tona a universidade como um lugar importante, aparentemente difícil de ser acessado principalmente por pessoas chamadas por ela de “simples”. O espaço da universidade parece suscitar nesses jovens um sentido de curiosidade e ao mesmo tempo em que se coloca distante da realidade popular, já que é um lugar que nem todos conseguem alcançar.

O acesso ao Projeto Integrado traz para o cotidiano de Vanessa diversos sentidos: aprendizagem de um ofício, cansaço pela carga horária, possibilidade de melhora financeira e inserção no mercado de trabalho. Emerge em seus atos de fala uma vivência associada a uma série de elementos positivos como a possibilidade de contribuição financeira em casa e a construção de uma carreira profissional.

A inserção no Projeto Integrado traz a possibilidade de elaboração de um projeto de vida que aparentemente é mais concreto. O projeto de vida de Vanessa

ultrapassa a questão do trabalho para a questão de fazer uma graduação e assim conseguir crescer no trabalho. Mas, segundo seus atos de fala, tal ascensão e possibilidade de inserção em uma graduação só serão possíveis se continuar trabalhando.

CAPÍTULO 5

Discussão dos Resultados: O encontro das
vivências do cotidiano dos Jovens e as
produções acadêmicas

“Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades... O tempo não para”.

(Cazuza)

No presente capítulo será discutido o encontro dos dados que emergiram na pesquisa da presente dissertação com o referencial teórico adotado . A produção acadêmica acerca da juventude, políticas públicas e trabalho também auxiliarão nestas discussões.

5.1. O retrato dos Jovens do Projeto Integrado

Ao considerar a juventude como uma construção social, marcada por condições sociais, mudanças sociais e o que se espera dos jovens (León, 2005), faz-se necessário entender de que jovens estamos falando nesta dissertação. Dessa forma, seguem algumas informações que auxiliarão nesse entendimento.

A renda familiar desses jovens variou de menos de um salário até três salários mínimos. Eles são moradores de bairros que tiveram IDHs baixos, segundo Sposati et al (2010), o que representa uma condição de vida precária desta população, indicando que estamos falando de jovens e famílias pobres, em cujos cotidianos faltam infraestrutura e equipamentos sociais que garantam a sua qualidade de vida . Por pobre adota-se a discussão levantada por Pizzio (2010), que aborda como se vivencia a pobreza, estando relacionada à privação, restrições, que vão desde a renda, o não acesso à educação e saúde, não ter direitos respeitados, etc.

As idades em que os jovens entrevistados encontravam-se no momento da pesquisa estão de acordo com a idade que é prevista pelo Manual da Aprendizagem e também pela demarcação etária realizada pelo IBGE para fins estatísticos. Vale salientar que a idade é citada neste trabalho porque se trata de um dos critérios do PJA. Na

presente dissertação, reafirma-se, a juventude é tratada como uma condição social, indo além de questões apenas fisiológicas ou etárias.

Metade dos jovens entrevistados trabalhou durante a infância, sendo este o motivo para terem entrado no PETI. Os que não foram trabalhadores entraram no PETI por estarem inseridos em outras circunstâncias de risco, como: não tinham com quem ficar em casa, por necessidade financeira ou por não estarem fazendo nada. Dentre os jovens que trabalharam quando crianças, estes, em sua infância, encontravam-se inseridos em atividades como: comércio, feiras livres, cata de recicláveis e atividades na rua, como olheiro de carros.

Outros motivos foram apontados para entrada no PETI: complemento da renda familiar; não tinham com quem ficar em casa enquanto os pais iam trabalhar; a entrada através de outra instituição; e por não estarem fazendo nada em casa. Tais situações mostram o que Rua (2007) apresenta em seus estudos, que o PETI encontra-se descaracterizado, vindo como uma tentativa de suprir a necessidade de outras políticas que sirvam para atender às necessidades da população pobre, que não têm com quem deixar os filhos para trabalharem.

Os desejos de mudar de vida, de acessar a formação profissional e de ajudar a família financeiramente apareceram entre os motivos que levaram esses jovens a pleitear uma vaga no Projeto Integrado. Muitos não tinham clareza do que se tratava, mas viram como uma oportunidade que acharam por bem aproveitar. Segundo Andrade (2008) ainda são restritas as oportunidades para os jovens no mercado de trabalho, ainda mais quando se trata de jovens pobres, assim, resta se agarrar ao que aparecer.

O que se encontra na presente dissertação é que estamos falando de uma juventude plural, que apresentam características diferentes, chegaram ao PETI de formas diferentes, mas que encontraram no Projeto Integrado uma forma de mudança de

cotidiano. Eles partilham do discurso da oportunidade que, segundo Leccardi (2005), é uma estratégia para transformar a imprevisibilidade em uma chance de vida.

O Projeto Integrado encontra-se como uma das ferramentas que auxiliam no desenvolvimento desses jovens, já que se dá também a partir das vivências de cada um (Vigotski, 2006), proporcionando o surgimento de novas formações qualitativas por meio das mediações. No caso desses jovens, principalmente, o desenvolvimento como trabalhadores é mediado pela experiência no Projeto Integrado.

No momento da pesquisa, quatro dos entrevistados encontravam-se trabalhando, sendo três deles na empresa onde realizaram a parte prática do Projeto Integrado; dois estavam inseridos em outro Programa Jovem Aprendiz; um foi contratado por outra empresa; e quatro encontravam-se procurando emprego e/ou esperando contato de alguma empresa.

5.2. Análise da trajetória desses jovens: do PETI ao Projeto Integrado

Para conseguir compreender como foi a entrada desses jovens no Projeto Integrado, foi preciso voltar um pouco em suas histórias e compreender também as suas trajetórias até conseguirem de fato chegar ao Projeto Integrado. Eles iniciaram as suas histórias contando como foi no PETI, o motivo de entrada – que já foi descrito no tópico anterior e o que lhes foram proporcionados com essa inserção.

Em seus atos de fala o PETI emerge com o sentido de reforço escolar, possibilidade de acessar conhecimentos, mas também se configura para alguns deles como uma forma de complementar a renda e, além disso, “dar um rumo” à sua vida, o que corrobora estudos que mostram que tal programa foi descaracterizado após sua junção ao Bolsa Família, entendendo que ele perdeu o foco do trabalho infantil e passou a atender a outras formas de situação de risco e vulnerabilidade (Rua, 2007).

O PETI aparece também como ferramenta de ligação, que os leva até a participação no Projeto Integrado, pois é através dele que tal oportunidade pode ser propiciada. Ou seja, o PETI, por si só, não conseguiu proporcionar projeto de futuro para esses jovens, como mostra Carvalho (2004), ele deixa de lado uma grande parcela da sua clientela e acaba não transformando de forma significativa as condições e perspectivas dos seus próprios beneficiários.

Chama-se atenção para o critério utilizado por alguns núcleos do PETI para a escolha dos educando que participariam do Projeto Integrado: nota e comportamento. Isso demonstra o que é apontado por Frezza, Maraschin e Santos (2009) ao mostrarem que a adequação à norma é vista, muitas vezes, como única forma de se inserir no mercado de trabalho. Tais vivências de responsabilização e disciplinarização vão constituindo esses jovens e influenciando suas vidas (Vigotski, 2006).

Passada a etapa de escolha no PETI, os jovens começaram a frequentar a UFPB para fazerem o curso preparatório. Muitos deles trazem em seus atos de fala reflexões acerca da universidade, como exemplo a ideia de que a universidade é um lugar importante e que as pessoas que fazem parte de lá também são importantes por estarem lá.

A universidade foi visualizada por alguns deles como abertura de possibilidades em suas vidas, de certa forma, se tornaram mais próximos de um lugar que, antes, para eles, era quase inacessível. Como afirma Vigotski (2006) o interesse por algo surge quando se desenvolve as atrações e juntamente com sua aparição se modificam também as relações com o meio. O contato com a universidade suscitou nestes jovens o desejo de também chegar até ali, aproximando-os do meio universitário e modificando a relação de inacessibilidade que antes tinham.

Os cursos profissionalizantes levaram um tempo para começar, o de costura teve início primeiro – após alguns meses que o curso preparatório havia finalizado; e o curso de auxiliar administrativo só iniciou após quase um ano que o curso preparatório havia finalizado. Dessa forma, houve um tempo de espera em que alguns jovens voltaram a frequentar o PETI, mesmo sem estarem vinculados ao Programa, alguns fizeram cursos de curta duração e outros tiveram que voltar a trabalhar.

Os que fizeram cursos de curta duração afirmam que nenhum desses conseguiu encaminhá-los para o mercado de trabalho. Os que voltaram a trabalhar acabaram se inserindo em empregos precários e com baixa remuneração. Como mostram Andrade (2008) e Oliveira e Robazzi (2001) a inserção no mercado de trabalho é marcada pelo signo da incerteza, e os jovens acabam ocupando ofertas de empregos que aparecem, muitas vezes de curta duração e baixa remuneração, deixando pouca possibilidade de progressão na carreira profissional.

Alguns continuaram na escola formal para tentar terminar o ensino médio. O que chama atenção é que emerge em seus atos de fala que eles “estavam só estudando”. Por trás de tais práticas discursivas aparece o que foi identificado por Leite (2011) e Sposito (2008), que afirmam que, para os jovens pobres, há uma ausência de sentido imediato para essa escola. Os sentidos atribuídos ao projeto escolar parecem focar o futuro, como um deles diz: “*Não tem oportunidade pra quem não tem estudo*”, mas não atende às necessidades do presente.

Como afirma Leccardi (2005) muitas vezes a incerteza passa a se associar não apenas à ideia de futuro, mas à própria realidade cotidiana. A inserção em uma escola pública, de baixa qualidade, não dava, segundo esses jovens, as ferramentas necessárias para que se sentissem preparados para pleitear sequer uma vaga na universidade.

Apesar dos momentos de desconfiança, pois muitos deles não acreditavam que o curso profissionalizante aconteceria, eles foram chamados a fazer o curso profissionalizante no SENAI. A escolha do curso se dá por conta de: número de vagas em cada curso; por falta de motivação para fazer o outro curso oferecido; por medo do curso de auxiliar administrativo não acontecer.

A forma como esses jovens encaram a possibilidade de fazer um curso profissionalizante diz muito das suas condições de vida. O medo de não aparecer outra oportunidade acaba fazendo com que eles se prendam ao que aparece. As incertezas vivenciadas por esses jovens e os exemplos de que dispunham em seus cotidianos os levaram a aproveitar tal oportunidade, ressignificando os planos e projetos de futuro.

5.3. Formação oferecida pela experiência do Projeto Integrado

Um dos objetivos do Projeto Integrado se situa na formação do jovem, e seguindo os moldes do PJA, tal formação inclui aulas teóricas acerca de um curso profissionalizante e a parte da prática em uma empresa, onde o jovem deve ocupar um cargo que seja condizente com curso no qual se encontra inscrito. Diante de tal exigência compreende-se a necessidade de analisar a formação oferecida pelo Projeto Integrado. Porém, tal análise começa desde a formação no curso preparatório e vai até o curso profissionalizante.

A formação recebida no curso preparatório foi encarada pelos jovens, de modo geral, como uma forma de acessar informação e conhecimento para entrar no curso oferecido pelo SENAI. Era uma forma também de reforçar o que via na escola, pois complementava o que via no dia anterior, colaborando para o aprendizado e a não ser “*uma turma atrasada*”, chamando a atenção para a questão de que professores não faltavam e isso acabava estimulando-os a não faltarem às aulas também.

Tal prática discursiva reforça ainda o discurso social de que são necessários cursos que complementem a escola para que se possa ora passar no vestibular, ora passar em processos seletivos de outros tipos de concurso, como uma forma de minimizar a precariedade e insuficiência da escola.

Assim, o curso preparatório na UFPB emerge em suas práticas discursivas como uma ferramenta que lhes proporciona chegar ao curso profissionalizante no SENAI, vindo como um complemento da escola regular da qual participavam. Em pesquisa com jovens em contexto de escola pública, Leite (2011) verifica que estes enfatizam a vontade de fazer cursos profissionalizantes na escola, a fim de possibilitar a complementação da formação que recebem pelo ensino regular e como uma forma de acesso ao mercado de trabalho.

Para um deles a passagem pela UFPB também proporcionou outro tipo de experiência, pois acabou se inserindo em um projeto de extensão em música e a partir daí aprendeu a tocar um instrumento e acabou se inserindo também em uma banda de música da cidade. E o que era distante se torna minimamente mais próximo para esses jovens. Para Scisleski, Maraschin e Tittoni (2006) muitas vezes a universidade se mostra como um lugar distante do cotidiano da comunidade, assim o espaço físico e o próprio significado que essa instituição representa se tornam desconhecidos. O fato de o curso preparatório ter acontecido na universidade acabou tomando outras proporções na vida desses jovens para além do reforço do português e matemática.

Nas práticas discursivas que dizem respeito à formação recebida no curso profissionalizante emergem sentidos diferentes referentes a essa formação. Eles se situam em aprendizado de um ofício e comportamento na empresa. No geral, os jovens significaram o curso profissionalizante como importante para a formação e para a

prática que realizavam na empresa, porém este último fator não foi unanimidade entre os jovens aprendizes.

Os jovens aprendizes apresentam regularidades em seus discursos a respeito da formação dada no SENAI. Apesar da diversidade de empresas nas quais estavam inseridos de forma prática, eles avaliam que a formação passada conseguia contemplar o que era requisitado na empresa. Emergem em suas práticas discursivas que as dúvidas que surgiam no dia a dia na empresa também eram levadas às aulas, como uma forma de dividir a experiência que ali estavam vivenciando com os colegas, bem como tirar algumas dúvidas que emergiam no cotidiano.

A importância da formação somada ao esforço individual é sublinhada nos atos de fala de todos e legitimam, a partir dessas regularidades, o discurso de que vem sendo exigida uma maior formação por parte dos trabalhadores para que possam acompanhar esse crescimento do mercado de trabalho. Como afirma Wickert (2006), o mundo do trabalho vem se modificando e as empresas passaram a fazer outras exigências de contratação, como a capacitação e aquisição de experiências pelo próprio trabalhador para que ele consiga assegurar seu trabalho.

Seguindo essa lógica, Frigotto (2008) fala sobre a educação e formação profissional ultrafragmentárias e individualistas centradas na ideologia das competências que são exigidas pelo mercado de trabalho, marcada pela ideologia neoliberal. Assim, a inserção, ou não, no mercado de trabalho se torna muito mais uma responsabilidade de cada um, legitimando-se como um discurso.

Os jovens aprendizes, de forma geral, posicionam-se que, para conseguir trabalho, têm que estudar, mas nem todos colocam a escola formal como importante para isso, dando uma maior relevância ao curso profissionalizante e posteriormente a

entrada em uma graduação. Emerge nos atos de fala de alguns deles que a escola formal serve apenas para tirar notas e passar de ano.

Já o curso profissionalizante se apresenta como mais estimulante a aprender, pois encontram uma aplicabilidade no que ali é ensinado. Para Maia (2007), os jovens e suas famílias acreditam que a escola deveria preparar para a profissionalização e inserção no mercado, já que para eles são necessidades mais imediatas.

O que se percebe é que a educação formal e a educação profissional não andam juntas. Como aponta Frigotto (2001), embora haja uma exigência de que a educação profissional de nível técnico aconteça durante ou após o nível médio, o que se legitima é um dualismo que segrega as dimensões técnicas, científicas, culturais e políticas. Assim, se faz necessária, segundo o autor, a tentativa de articulação entre a luta pela educação básica e profissional e as lutas e os movimentos protagonizados pela classe trabalhadora.

Sposito (2008) fala sobre o paradoxo na expansão recente do acesso dos jovens à escola: por um lado há um forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental, por outro há uma ausência de sentido imediato para essa escola. Dessa forma ocorre uma contradição entre os possíveis sentidos atribuídos ao projeto escolar, que por um lado foca o futuro e por outro denota uma ausência de sentido para o tempo escolar presente.

Aprender a se comportar emerge nos atos de fala de todos os jovens entrevistados como se fosse parte constituinte do curso de formação. Em alguns casos, ao serem indagados sobre a formação recebida, este era o primeiro ponto a ser mencionado por eles como o que aprendeu.

A inserção na empresa, acompanhada pelo curso profissionalizante, ditam como esses jovens devem se comportar se quiserem ser contratados. Esses aspectos,

segundo os jovens entrevistados, são percebidos no dia a dia na empresa, nas relações com os colegas e chefes, no aprendizado passado pelos professores no SENAI, que vão expondo como fazer para conseguir permanecer no mercado de trabalho.

Emerge nos atos de fala que eles precisavam se comportar como adultos, que precisaram aprender como agir em uma empresa. Uma pesquisa realizada por Oliveira et al (2003) constata que um dos benefícios percebidos por jovens que conciliam estudo-trabalho vem no sentido de se atribuir um *status* de adulto ao jovem, em função de assumir responsabilidades.

Se por um lado as novas responsabilidades são entendidas pelos jovens como uma coisa boa, por outro ela também apresenta um lado negativo, o da “responsabilização”, como mostra Oliveira et al (2005), em que é refletida a falta de experiência no trabalho, excesso de tarefas atribuídas a esses jovens e as exigências psicossociais geradoras de estresse, incompatíveis com seu momento de desenvolvimento, levando à adultização precoce desses jovens.

Tais atos de fala são localizados em um discurso sobre formação profissional de jovens, que orienta o jovem trabalhador como se comportar de forma polida, não burlando as regras da empresa, mantendo bons relacionamentos com os funcionários, sabendo interagir na empresa, ou seja, é como se fosse necessário ter um ‘perfil’ para isso (Pessoa, 2009; Soares, 2009; Macêdo, 2006).

A disciplinarização e formação para obediência que emerge nas práticas discursivas dos jovens aprendizes também são vivenciadas por outros jovens trabalhadores, como mostram os autores anteriormente citados. Soares (2009) também aponta para ideias de disciplinamento e moralização dos jovens pobres que cresce a partir da formação profissional oferecida a este público, havendo uma precedência dos valores, do relacionamento, das boas maneiras e asseio corporal e pessoal sobre outras

dimensões do processo educativo. Assim, o disciplinamento da força de trabalho assume um discurso também moralizador.

Dessa forma, a partir dessas vivências esses jovens vão internalizando essas funções. A internalização se dá como uma reconstrução interna de uma operação externa (Vigotski, 2007). O lugar de criança vai dando lugar a uma nova constituição do sujeito, dessa vez como adulto, que precisa saber se comportar e ter responsabilidades. Assim, suas estruturas mentais vão se modificando.

O discurso da necessidade de uma boa convivência também emerge no estudo de Pessoa (2009), em que os aprendizes apontam o aprender a conviver e lidar com as pessoas como um dos aprendizados que merecem destaque na formação do Programa da Aprendizagem, trazendo ainda uma ambivalência: o aprender a lidar com pessoas emerge na referida pesquisa como dificuldade dos aprendizes, mas por outro lado emerge também como um dos pontos altos da formação através da prática na empresa.

Para Castro e Aquino (2008), as políticas de formação técnico-profissional oferecidas aos jovens, por vezes, não trazem mudanças significativas no modo como a sociedade os representa, já que os conteúdos dos cursos não estão necessariamente articulados às atividades de trabalho, tendo como foco principal o disciplinamento de jovens, tornando-os produtivos.

Alguns jovens posicionam-se em seus atos de fala remetendo justamente a essa questão, afirmando que a prática realizada na empresa não condizia com a formação recebida pelo SENAI e até chegaram a conversar sobre isso com as professoras, mas como o contrato já estava firmado, não havia o que fazer para reverter a situação.

Essas questões também são visualizadas nos estudos de Macêdo (2006), Pessoa (2009) e Máximo (2012), que apontam que muitas vezes a prática oferecida aos jovens aprendizes não são condizentes ao curso profissionalizante em que estão inseridos, pois

realizando outras funções, não correspondendo ao que de fato é objetivo do Programa da Aprendizagem.

Tal questão contradiz a lei da aprendizagem (Lei 10.097/2000), a qual salienta que é preciso observar se a atividade do aprendiz é adequada ao nível de desenvolvimento social e psicológico do jovem, além de estar de acordo com os conteúdos do curso de formação.

Segundo Vigotski (2006) o jovem trabalhador começa sua juventude mais tarde e termina mais cedo do que aqueles que não trabalham. O desenvolvimento desses jovens transcorre de forma reprimida, pois as condições sociais muitas vezes não deixam que eles usufruam de um tempo de lazer e ou dedicado apenas ao estudo, já que precisam dar conta também das necessidades financeiras, como é o caso dos jovens do Projeto Integrado.

5.4. Análise das vivências desses jovens no Projeto Integrado

Um dos pontos centrais de estudo na presente dissertação está na vivência, na forma como esses jovens apreenderam tal experiência no Projeto Integrado. Dessa forma chama-se atenção para a inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos, encontradas nos mapas de associações individuais.

Os jovens revelam em seus atos de fala vivências diversificadas, como: ocupar novos lugares, um dos quais é a UFPB, onde eles iniciaram o contato com o meio universitário, com estudantes universitários, conheceram novos espaços e novas possibilidades de futuro, sendo que alguns até chegaram a se imaginar como futuros universitários. Emerge nos atos de fala de um deles que “a universidade é uma cidade”, referindo-se às inúmeras possibilidades que ali encontrou e que naquele momento se distanciavam do cotidiano ao qual estava habituado.

Outros se posicionam trazendo a universidade como um lugar importante, aparentemente difícil de ser acessado, mostrando-se surpresos com a possibilidade que lhes foi dada de ocupação daquele espaço, já que eram educandos do PETI. A ida para o curso preparatório e principalmente o fato de ele ter acontecido na universidade, trouxe uma vivência de possibilidades para esses jovens. O sentimento de poder estar nesse ambiente traz uma mudança qualitativa na forma como se viam daquele momento em diante..

Os jovens também trazem em seus atos de fala a vivência de terem sido educandos ou educandas do PETI como algo bastante significativo. Essa questão perpassou quase todas as entrevistas, trazendo dois sentidos: o de que educandos do PETI dificilmente ocupariam os espaços pelos quais eles passaram; e o sentido de que, “apesar de serem do PETI”, não foram tratados de forma diferente nesses lugares. Os jovens trouxeram em seus atos de fala o posicionamento de que a sociedade tem uma visão negativa a respeito dos meninos e meninas que participam desse programa.

O histórico de ter sido participante do PETI perpassa a forma que socialmente se entende pelo que é ser um educando do PETI, e a forma com que este lugar os constitui como sujeitos. Um dos critérios para ser inserido nesse programa é que a renda familiar deve ser de meio salário mínimo (Manual do PETI, 2002), logo, são meninos e meninas pobres que moram em bairros com baixos IDHs, muitas vezes com uma difícil relação com a escola.

Segundo Sposito e Carrano (2003), a conformação das ações e programas públicos sofre os efeitos de concepções e, ao mesmo tempo, provoca modulações nas imagens que a sociedade constrói sobre seus sujeitos. Assim, as políticas públicas não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber o sujeito, mas age também na produção de novas representações.

Ao considerar o jovem constituído socialmente e através das relações que estabelece, admite-se que tal política também constitui esse jovem que dela faz parte. Dessa forma, as vivências enquanto um educando do PETI remete a suprir algumas necessidades, mas há também um descrédito, como se não pudesse esperar muito desses jovens, como se a vida não lhes reservasse grandes feitos.

Outras vivências que emergem nas práticas discursivas dos jovens dizem respeito à dificuldade com o transporte para a UFPB, que envolvia ficar esperando um ônibus que tinha que passar por praticamente toda a cidade para pegar os demais jovens participantes e ainda os dias em que o ônibus não aparecia.

Se por um lado o Projeto Integrado possibilita a oportunidade de inserção no mercado de trabalho, mesmo na condição de aprendiz, por outro lado esses jovens vivenciavam uma tripla carga horária para conseguir dar conta: de manhã curso profissionalizante, à tarde a prática na empresa e à noite a escola formal. Isso demonstra que, como também aponta Andrade (2008), estamos falando de uma juventude que não é liberada do trabalho para se dedicar aos estudos e ao lazer, e sim de um jovem que, quando busca elevar a escolaridade, precisa fazê-lo combinada com a atividade de trabalho.

Tais vivências produzem na maioria dos jovens entrevistados um processo de desenvolvimento maturacional (Vigotski, 2006), já que são colocados em um lugar que exige amadurecimento e responsabilidade. Para além do desenvolvimento maturacional, os atos de fala a respeito das vivências no Projeto Integrado trazem também mudanças no comportamento, mudança nos seus horários, rotina mais pesada, responsabilidade que precisaram adquirir, o aprender a trabalhar em equipe e o vestir a camisa da empresa.

Essas vivências proporcionaram um salto no desenvolvimento desses jovens com o surgimento de novas formações qualitativas (Vigotski, 2006). Logicamente, nem todos desenvolveram da mesma forma, bem como não vivenciaram as experiências de forma exatamente igual. Mas de forma geral, pelo que emerge em seus atos de fala, de acordo com o ritmo de cada um e com suas histórias de vida, mudanças aconteceram através dessas mediações.

Na vivência na empresa as relações com os demais funcionários ganham destaque nos atos de fala desses jovens. A relação que constituíram com os funcionários e colegas na empresa traz, para a maior parte dos jovens entrevistados, um sentido de carinho e cuidado que um tinha ao outro. Em contrapartida, essa experiência também trouxe a vivência de se sentirem “*criança no mundo de adulto*”. Tais atos trazem à tona o sentido de despreparo para lidar com o que lhes aparecia e como o que era demandado, e até mesmo no aumento da responsabilidade que tinham após a entrada no Projeto Integrado.

Tais vivências proporcionaram a esses jovens a compreensão de algumas situações (Vigotski, 2006), como a visão de trabalhador que tinham. Tal visão é modificada a partir da entrada no SENAI e na empresa, e tais vivências modificam inclusive o comportamento desses jovens, que passam a compreender que para se manterem na empresa é necessária uma postura, uma forma de se comportar, é exigido deles que deixem alguns comportamentos de “criança” de lado e que passem a agir como “adultos”.

Dessa forma, percebem, interpretam e reagem (Vigotski, 2006) à experiência no Projeto Integrado como sendo valiosa, pois aprendem um ofício e o que é preciso fazer para que possam “se manter” em um emprego ou conseguir um. Potencialidades

também são construídas a partir dessas vivências principalmente no que se refere ao desejo de chegar a ser um universitário.

Algumas características da experiência ganham centralidade como a convivência com os funcionários e o ganho da experiência de como agir no mercado de trabalho. A forma como se comportar e como se relacionar na empresa são questões que muitas vezes ganham mais notoriedade nos atos de fala dos jovens do que o próprio aprendizado de um ofício.

As mudanças resultantes dos processos psíquicos individuais, o acesso a outros meios (UFPB, SENAI e empresa), o contato com outros atores nesse meio (colegas, profissionais, professores) possibilitaram o surgimento de outros sujeitos, com a construção de novas identidades. Agora carregam também a identidade de ex-educando do PETI, ex-aluno SENAI e empregados da empresa, o que lhes proporcionou novas experiências e os deixaram mais confiantes e familiarizados com o ofício e com isso se tornaram mais maduros.

Com essas vivências a forma de perceber o mundo também se modificou, alguns passaram a perceber o trabalho para além da atividade em si. Com a estruturação dos processos mentais superiores, a relação entre os aspectos internos e externos vai se complexificando. Logo, o trabalho assume uma complexidade que envolve mais do que cada indivíduo, envolve o conjunto, envolve os interesses da empresa, o incorporar o discurso do “vestir a camisa da empresa” e o prazer na atividade que realiza.

Se a cada idade o sujeito vivencia sua realidade de um modo superior com relação à idade antecedente, qualitativamente falando (Vigotski, 2006), a vivência no Projeto Integrado transformou-os também. Como eles mesmos sinalizam em seus atos de fala, tal vivência lhes proporcionou crescimento, amadurecimento e passaram a olhar o mundo pelo viés do trabalhador, daquele que deixou de ser criança.

O cotidiano desses jovens foi modificado a partir dessas vivências. Segundo Vigotski (2006) uma nova estrutura de personalidade se constitui a partir de novas atividades e formação psíquica e social, estabelecendo novas relações sociais. A falta de experiência dá lugar, ao final do Projeto, a jovens que agora se sentem mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho, que fazem um novo planejamento de futuro.

A nova consciência formada é de trabalhador, com responsabilidades muitas vezes de adultos. Esses jovens amadureceram a partir da relação estudo e trabalho, a partir dela se configuraram como sujeitos trabalhadores em busca de formação e crescimento profissional.

5.5. O sentido da experiência para os jovens egressos do Projeto Integrado

Buscando o processo de formação do sentido da experiência do Projeto Integrado no cotidiano dos jovens entrevistados, encontra-se que a este são atribuídos sentidos diferentes na vida dessas jovens. Seus atos de fala remetem aos sentidos de: oportunidade, aprendizagem de ofício, inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal, complemento da renda e retirada de situação de risco.

As práticas discursivas dos jovens entrevistados, de forma unânime, trazem o sentido de oportunidade ao Projeto Integrado, sendo esta uma das maiores inquietações da juventude, como aponta Andrade (2008), que afirma que ainda são restritas as oportunidades para os jovens no mercado de trabalho, ainda mais quando se trata de jovens pobres. É muito forte a presença do discurso da oportunidade, vindo como uma possibilidade rara naquele contexto social.

De acordo com a pesquisa do Ipea (2009), vemos que há uma forte preocupação juvenil com a questão do emprego e principalmente do desemprego, vindo como uma questão básica de sobrevivência, de autoafirmação, acesso e consumo.

Novaes (2007) aponta ainda que os jovens de todas as classes e situações sociais expressam inseguranças e angústias ao falar das expectativas em relação ao trabalho, no presente e no futuro. Assim, o Projeto Integrado vem abrir as portas para essas possibilidades que os jovens não tinham visualizado ainda e que nem era possível devido às limitações da sua realidade.

Emerge nos atos de fala de alguns jovens entrevistados que, quando perceberam a oportunidade que surgiu com o Projeto Integrado, não poderiam deixar de “agarrá-la”. Tais restrições se agravam ao se falar em jovens pobres, pois a eles faltam também a escolaridade e a formação exigida para conseguirem se inserir no mercado de trabalho.

A prática na empresa emerge nos atos de fala de alguns jovens com o sentido de aprendizagem de um ofício e também de relações de trabalho, sendo exaltada em suas práticas discursivas a relação que existia ente os funcionários na empresa. Segundo suas práticas discursivas, o curso e a parte prática devem seguir o que regimenta a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000), em que é preciso observar se a atividade do aprendiz é adequada ao nível de desenvolvimento social e psicológico do jovem, além de estar de acordo com os conteúdos do curso de formação.

A necessidade de inserção no mercado de trabalho é outro sentido que emerge nas práticas discursivas dos jovens entrevistados, que afirmam que no Projeto Integrado pôde ser visto o que seria necessário para nele se inserirem. Sarriera et al (2001) identificam que, para jovens trabalhadores de classes populares, a inserção laboral representava a possibilidade de transformação de sua realidade social. Para esses jovens a inserção no mercado de trabalho vem como uma forma de conseguir mudar sua realidade, ajudar no seu sustento, criando uma melhor perspectiva de futuro.

Outro sentido que emerge nas práticas discursivas dos jovens entrevistados é o de desenvolvimento via trabalho. O tornar-se experiente se refere também à ideia da compreensão de que estão crescendo, tornando-se provedores das necessidades próprias e muitas vezes dos familiares, como aponta Amazarray et al. (2009) e também de investir na formação para que no futuro possam conseguir o que querem. Porém esse desenvolvimento mostra uma faceta mais voltada ao comportamento já que precisaram aprender a se portar para que pudessem se manter na empresa.

Como afirma Oliveira et al (2005) para os jovens o trabalho é visto como algo que dignifica o ser humano e que o faz crescer, aparecendo aí o discurso moralista reproduzido socialmente a respeito do trabalho. O dignificar vem justamente no sentido de que o jovem que não está ocupado com algo, mas está propenso a fazer ações que não são valorizadas socialmente. É como se o trabalho, além de trazer a melhora financeiramente, os colocassem em um lugar de produtivo.

Segundo Baijot e Franssen (2007) a valorização da atividade de trabalho está ligada também ao nível de responsabilidade que é demandado pela função exercida, o que é revelado a partir de uma cultura do ofício, em que seus códigos e suas relações ocupam um lugar central.

A situação financeira mais uma vez emerge nas práticas discursivas dos jovens, sendo um dos sentidos atribuídos também ao Projeto Integrado, havendo uma melhora nas condições financeiras que enfrentavam. O auxílio da bolsa, adicionado à possibilidade de melhorar de vida e ao aprendizado que adquiriram, e ainda o apoio da família para tal investimento, parece ter um grande significado na vida desses jovens. A necessidade financeira familiar e a possibilidade de cuidar de si (autonomia) são questões latentes que levam o jovem a procurar emprego, como apontam Oliveira e Robazzi (2001).

Por último, emerge ainda o sentido de ocupar e retirar de situação de risco para o Projeto Integrado. Alguns jovens legitimam em seus atos de fala a ideia que se tem do jovem como aquele que precisa se ocupar para não ficar sem fazer nada pelas ruas, e essa ocupação vem via trabalho. Como aponta Rizzini (2006), o trabalho e a educação são concebidos como antídotos para a vadiagem, o vício e a preguiça que corrompem o jovem excluído.

Emerge em seus atos de fala que a inserção no projeto deu “um rumo” às suas vidas, vindo num sentido de que participar, vincular-se a uma política ou instituição faz com que ele siga o caminho dito como certo, ocupando seu tempo de forma a não se envolver com outros segmentos, tidos como errados ou ilícitos. Esse aspecto encaixa-se ainda no que Sposito e Carrano (2003) colocam sobre a simultaneidade de tempos na convivência dentro de um mesmo aparelho de Estado, em que paralelamente há orientações dirigidas ao controle social do tempo juvenil, formação de mão-de-obra e também aspiração à realização dos jovens como sujeitos de direitos.

Dessa forma, percebe-se a partir da reconstrução das histórias de vida que o lugar de ex-educando do PETI é ressignificado a partir da inserção no Projeto Integrado. Há uma ruptura, pelo menos em partes, na forma como esses jovens se viam antes e depois da entrada no Projeto. Se a universidade era um lugar quase inatingível, agora começou a se tornar parte das possibilidades e projetos de vida de cada um. Se antes estudar não fazia parte do que lhe era acessível, tal relação passou a se modificar também.

Em contrapartida, o comportamento e a disciplina são legitimados pelos jovens ao contarem suas histórias. A produção de sentido relacionada ao Projeto, principalmente quando se fala em formação, encontra-se ligada ao aprender a se

comportar sendo esse o caminho principal encontrado por eles para se manterem nas empresas.

5.6. Vendem-se sonhos? - Produção do projeto de vida dos jovens egressos do Projeto Integrado

O projeto de vida é, segundo Vigotski (2006), um aspecto central no desenvolvimento da juventude. Tal projeto vai se formando e se caracterizando a partir das vivências dos sujeitos, sendo alterado de acordo com as possibilidades e oportunidades que lhes são apresentadas. Esse movimento, essa dinâmica, emerge nas práticas discursivas dos jovens entrevistados. A inserção no Projeto Integrado afetou o que esses jovens almejam para o seu futuro.

Todos os projetos de futuro elaborados pelos jovens se encontravam perpassados pela participação no Projeto Integrado. Segundo Vigotski (2006) é o meio em que se vive que dá o limite e as possibilidades de elaboração e construção do projeto de vida. Com a inserção no Projeto e a partir das suas vivências nele, os jovens passam a elaborar seus planos de futuro baseados em algum momento dessa experiência. Para alguns a inserção na UFPB foi mais significativa, já para outros a inserção no SENAI e na empresa tiveram um maior peso na escolha.

Um dos projetos de vida que emerge está relacionado ao desejo de um dos jovens de participar de outro curso da aprendizagem, mas dessa vez o de auxiliar administrativo, pois imagina que teria mais chance de se inserir no mercado de trabalho. Esse projeto está ligado também à sua entrada na universidade, pois vê o trabalho como uma forma de conseguir fazer uma graduação.

Os jovens que se encontravam trabalhando na época da pesquisa elaboraram seus projetos de vida visando se inserirem em um curso de graduação. Como afirmam

Maia e Mancebo (2010), os projetos de vida estão relacionados a elaborações e construções realizadas em função das experiências e vivências do sujeito.

É a partir dessa inserção também que eles escolhem inclusive o curso de graduação que pretendem fazer. Identifica-se ainda em seus atos de fala que eles pretendem continuar trabalhando na empresa em que estão inseridos. Segundo alguns deles, entrar em um curso de graduação pela nota é difícil, e trabalhar, ter o dinheiro para investir em si seria uma forma de entrar em uma faculdade. Para muitos jovens é o trabalho que possibilita arcar com os custos de sua própria educação.

Assim, seus projetos de futuro também estão entrelaçados a essa experiência, mas paralelo a isso, emerge ainda que trabalhar faz parte dos seus planos como uma ponte para alcançar o projeto de fazer os cursos de graduação que deseja. Trabalhar permanece como uma expectativa básica, essencial, sempre importante (Bajoit & Franssein, 2007).

O desenvolvimento dos interesses inclui uma regressão dos interesses anteriores como bem mostra Vigotski (2006). Ao se remeterem à suas vidas antes de entrarem no Projeto Integrado, os jovens traziam projetos de vida restritos a conseguir empregos, mas os estudos, principalmente os superiores, não faziam parte do conjunto de interesses. Por parte de alguns, já se pode visualizar a extinção desses velhos vínculos com o meio, modificando-se para projetos de vida mais promissores.

Ao se considerar que o interesse por algo surge quando se desenvolvem as atrações e juntamente com sua aparição se modificam também as relações com o meio (Vigotski, 2006), percebe-se que a relação entre os jovens e o Projeto Integrado foi modificada a partir do momento em que o Projeto passa a fluir e eles passam a frequentar os cursos e a serem inseridos na empresa.

Alguns dos jovens que não trabalhavam na época da realização das entrevistas elaboraram projetos de vida que tinham como ordem central conseguir um emprego. Para muitos deles, voltar a trabalhar reflete uma necessidade mais urgente de ter um emprego para conseguir melhorar de vida, ajudar a família nas despesas e de construir a própria vida de forma autônoma.

Dessa forma, o projeto de vida vai sendo formado por múltiplos e variados projetos, sendo alterados de acordo com as possibilidades e oportunidades ao sujeito apresentadas. Para os que não conseguiram se inserir no mercado de trabalho, esta ainda é uma tônica, motivo de preocupação e acaba se tornando o projeto mais urgente na vida desses jovens.

A preocupação com o desemprego é uma urgência entre os jovens, como aponta Abramo (2008), principalmente para os que têm uma baixa renda familiar, pois o trabalho, para eles, é visto como uma forma de superar sua situação de pobreza, de acesso a necessidades muitas vezes básicas. A busca pela independência tem no trabalho, no assumir responsabilidades, uma possibilidade de autossuficiência, ainda mais quando se assume o papel de provedor da família.

A partir das histórias encontradas nesta dissertação percebe-se que as condições de vida vão influenciar esses sujeitos e vão se manifestar com maior “virulência” a depender dessas condições. Assim, concordando com Vigotski, o problema dos interesses e construção de projeto de vida na juventude é uma das chaves para entender o seu desenvolvimento psicológico .

Quanto aos sonhos, percebe-se que nem sempre foi possível para esses jovens alçarem voos mais altos em razão das próprias condições e possibilidades que lhes eram acessíveis. Quando conseguem achar uma brecha para se desviarem de um futuro que lhes parecia inevitável, sem muitas perspectivas de ascensão, é voltando ao trabalho que

eles conseguem vislumbrar outras possibilidades. E ainda é por meio do trabalho que a tentativa de mudar de vida é vista como possível por esses jovens.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente dissertação teve como objetivo analisar as vivências e as perspectivas de futuro oportunizadas pela experiência na formação de jovens egressos do Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional. Dessa forma, os sentidos e as vivências acessadas a partir das práticas discursivas desses jovens levam a crer que, de forma geral, o Projeto Integrado proporcionou-lhes a construção de projetos de vida.

Ao analisar a trajetória de vida desses jovens percebe-se que ora são postos como responsáveis pelas suas vidas e de terceiros, ao se tornarem provedores em suas famílias, ora se mostram inseguros, tímidos, no lugar de quem precisa e deseja ser olhado, ouvido e ter seus direitos resguardados.

Começaram como trabalhadores antes do PETI, passaram a fazer parte do programa e afirmaram que deixaram de trabalhar. Mas quando estavam na iminência de deixar o PETI por causa da idade, a saída encontrada para não “perder” esses jovens é inseri-los novamente no trabalho. Mesmo aqueles que não foram trabalhadores precoces e encontravam-se em situação de risco acabaram tendo que ir para o PETI, e o trabalho acaba sendo a saída encontrada para estes também, embora em condições de proteção, com garantias e direitos minimamente assegurados.

Nessa trama e entrelaces entre jovens e políticas públicas, as vidas vão sendo tecidas com base nas relações e encontros entre eles. Os atos de fala desses jovens trazem as marcas das políticas pelas quais passaram ao longo das suas vidas e que constituíram as suas subjetividades. São as marcas de *meninos do PETI*, com uma visão estereotipada acerca desses jovens, restando-lhes a carga de pobre, marginal em potencial e de vagabundagem.

As marcas de *aluno SENAI* já trazem outra visão acerca desses jovens, estando mais associadas ao jovem que batalha pelo trabalho, tem uma formação pelo Sistema S,

que é esforçado e que acima de tudo está ocupado. O reconhecimento do SENAI também ajuda nessa nova concepção que é atribuída a esses jovens, que passam a ocupar outro lugar socialmente.

Fica o questionamento: será que o estudo desatrelado do trabalho seria de fato um caminho viável a esse público? São tantas urgências, tanto desejos, tantas necessidades que é preciso agir com pressa diante da situação de pobreza que parte da população de Brasil vive. A inserção em uma ocupação laboral por jovens, por vezes, consegue atender a essa pressa, já que há um retorno financeiro que, mesmo sendo pouco, consegue manter minimamente essas famílias. Porém, nem toda inserção laboral traz uma perspectiva de possibilidade de ascensão profissional, já que boa parte dos postos de trabalho oferecidos aos jovens são precarizados.

Tem-se que admitir que o Projeto Integrado deu uma guinada na vida desses jovens; nem todos estão empregados, mas todos admitem que tal Projeto mostrou possibilidades antes não vislumbradas por eles, levou-os a lugares que não imaginavam que ocupariam; eles acessaram o trabalho formal e ressignificaram e reconstruíram seus projetos de vida.

Por outro lado, os atos de fala sobre a formação remetem muito mais ao aprendizado de como se comportar; as vivências denotam o amadurecimento quase que forçado já que eram “*crianças no mundo de adultos*”; o sentido da experiência traz que aprenderam que era preciso mais que conhecimentos técnicos para se manterem empregados. Então seria mais do mesmo? Será que as políticas não se modificam?

De fato, o caráter disciplinador e voltado para o controle ainda é um traço marcante nas políticas públicas principalmente no que diz respeito às políticas de formação. O Projeto Integrado, apesar de surgir de uma proposta diferente, ainda carrega consigo esse ranço das políticas de formação para o trabalho, em que o

aprendizado da técnica vem em segundo plano e o aprendizado de como se comportar acaba sendo prioridade. Teríamos aqui um museu de grandes novidades?

Os sentidos das práticas discursivas desses jovens trazem a vivência de profissionalização como um marco em suas vidas. O Projeto Integrado é visto como uma oportunidade rara para esses jovens, mesmo para aqueles que não fizeram a prática condizente com a teoria vista no curso profissionalizante e os que não conseguiram se empregar.

A experiência de ter frequentado a Universidade, mesmo que por três meses, também se mostra como uma vivência significativa pela maioria desses jovens. A ideia de frequentar a universidade trouxe para esses jovens uma ressignificação dos seus cotidianos, o que parecia inacessível passa a fazer parte do dia a dia, mesmo que não seja a relação de aluno universitário, mas a simples ida à UFPB modifica para alguns seus projetos de futuro.

Através das relações que foram se constituindo ao longo do Projeto Integrado, esses jovens acabaram carregando as marcas de outras pessoas. Foram as relações entre os colegas de curso, com os funcionários, com os professores da UFPB e do SENAI que também os constituíram como sujeitos. Essas relações são apontadas por eles como elementos importantes nas suas constituições de trabalhadores no processo de desenvolvimento.

Dessa forma as vivências experienciadas por estes jovens remetem à aprendizagem, a qual remete a alguns sentidos diversos para os jovens entrevistados. Vem no sentido da aprendizagem da convivência no ambiente de trabalho, do que era preciso para que eles pudessem se relacionar bem e também no sentido de que eles receberam a ajuda de funcionários mais velhos. Emerge também a aprendizagem de um

ofício, o que fica mais nítido nas práticas discursivas dos que fizeram o curso de auxiliar administrativo, já que este possibilitava maior viabilidade de atuação.

A aprendizagem de como se comportar emergiu, de forma indireta ou direta, em todas as práticas discursivas. A vivência de ter que aprender a se comportar traz um sentido de que, para se manter na empresa, é preciso adotar certo tipo de postura.. Os jovens, muitas vezes por medo de perderem a oportunidade que já lhes foi tão rara, acabam aceitando tudo de forma passiva e ainda concordam com o que lhes está sendo exposto.

Tais vivências os auxiliam e possibilitam a construção do projeto de vida. Com base nas experiências concretas que tiveram no Projeto Integrado seus cotidianos foram sendo ressignificados e os projetos de vida foram sendo refeitos com base nas possibilidades que conseguiam vislumbrar. Em todos os projetos de vida elaborados pelos jovens o trabalho emergiu como uma categoria chave.

Mesmo aqueles que pretendem fazer um curso de graduação, planejam fazê-lo paralelamente ao trabalho. Para esses jovens até para estudar, fazer uma graduação, o trabalho é necessário. Este vem como se fosse uma ponte que os ligassem da sua realidade até o sonho de uma vida melhor.

Qual seria então a novidade que é comunicada a partir desta dissertação? O formato do próprio Projeto Integrado já se constitui como uma novidade, já que as políticas de formação profissional estão muito mais atentas à formação daqueles que conseguem chegar até elas. Já os que não conseguem passar nessas seleções muitas vezes são esquecidos.

De fato, a ideia do Projeto Integrado funcionou até certo ponto. Muitos jovens que fizeram o curso preparatório acabaram ficando de fora do curso profissionalizante

porque este demorou a acontecer. Os cursos que foram disponibilizados pelo SENAI não tinham vagas suficientes para abarcar a demanda que estava saindo do PETI.

Esse foi um dos fatores que acabou desmotivando os ex-educandos, pois eles acreditavam que o curso profissionalizante não aconteceria mais em razão do tempo que já tinha se passado. Outra questão é que nem todos que participaram tiveram acesso à prática na empresa, o que vai de encontro ao que é determinado em lei.

Por outro lado, não se pode negar a mudança na vida desses jovens, apontadas por eles mesmos. O Projeto representou possibilidades para esses jovens, uma chance antes não vislumbrada de entrar no mercado de trabalho e de ter uma formação. Auxiliou também na construção do seu Projeto de vida, pois, a partir dos acontecimentos propiciados por este projeto, conseguiram vislumbrar outras possibilidades de futuro.

Dessa forma, o que se espera é que a presente dissertação possa contribuir para entender como se constituem as vivências de formação profissional de jovens. Apesar da amostra utilizada ter sido relativamente pequena e específica, percebe-se que os resultados são condizentes com o que é trazido pela literatura.

Além disso, espera-se que os resultados, as vivências, os sentidos e os projetos de vida trazidos aqui possam colaborar na criação e melhora de políticas públicas de formação. Tais políticas precisam também ser pensadas pela via dos atores que dela fazem parte, indo para além de mais uma forma de disciplinamento, trazendo o jovem como protagonista e ativo.

Espera-se a oportunidade de realizar a devolutiva da presente dissertação, tanto para os jovens que do Projeto Integrado fizeram parte, tanto para as instituições que o planejaram. Considero a devolutiva um momento de troca, que pode ser muito rico, já

que as partes interessadas no Projeto podem vislumbrá-lo a partir do olhar de alguém de fora.

Seria interessante também que tal Projeto tivesse continuidade, pois poderia ser constituída, a partir dessa primeira experiência, uma forma de aperfeiçoá-lo e de dar possibilidade a outros jovens, como bem emerge nos atos de falas dos aqui entrevistados.

REFERÊNCIAS

- Abrad, M. (2002) Las políticas de juventud desde La perspectiva de La relacion entre convivência , cidadania y nueva condicion juvenil *Ultima Década, n 16* Viña del Mar CIDPA, p. 119-155
- Abramo, H. W.(2008) Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo In *Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa Nacional* Abramo, H.W. & Branco, P.P.M.(orgs) São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo
- Alberto, M. F. P. (2002) *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa-PB* Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco
- Amazarray, M. R.; Thomé, L. D., Souza, A.P.L., Poletto, M., Koller, S. H. (2009) Aprendiz versus Trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem *Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 25 n. 3*, pp. 329-338
- Amorim, T. R. S. & Alberto, M.F.P. (2011) Relato de experiência de monitoria em psicologia do desenvolvimento: Uma aprendizagem para docência In Alberto, M.F.P., Lima, J.A. & Santos, D.P. (orgs) *Infância, adolescência e juventude: pesquisa, intervenção w políticas públicas*, pp 355-368
- Andrade, C.C. (2008). Juventude e Trabalho: Alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. *Ipea: Mercado de Trabalho*, 37, 25-32.
- Arend, S.M.F. & Reis, A.M.D. (2009). Juventude e restaurantes fast food: a dura face do trabalho flexível. *Katál. Florianópolis*, 12(2), 142-151.
- Ariés, P. (1981) *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Bajoit, G. & Frassen, A. (2007) O trabalho, busca de sentido In Spósito, M. P., Carrano, P. & Novaes, R.R. *Juventude e Contemporaneidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd
- Becker, H. S. (1997). A história de vida e o mosaico científico. In H. S. Becker, *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais* (pp. 101-116). 3a ed. São Paulo: Hucitec.
- Bock, A. M. B e Liebesny, B (2003). Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas – a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 205 -222). São Paulo: Cortes.
- Bourdieu, P (2003) A juventude é só uma palavra. In: *Questões de Sociologia*, Miguel Serras Pereira (trad) Lisboa: Fim de Século

- Borges, L. H. (1997). Trabalho e doença mental: Reconhecimento social do nexo trabalho e doença mental. In J. F. da Silva & S. Jardim (Eds.), *A danação do trabalho: Organização do trabalho e sofrimento psíquico*. Belo Horizonte, MG: TeCorá
- Brasil (2005). *Estatuto da Criança e Adolescente*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS
- Camarano, A. A. (org.). (2006). *Transição para a Vida Adulta ou Vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea.
- Camargo, J.& Reis, M. (2005) Desemprego: o custo da desinformação. *Revista Brasileira de Economia*, v. 59, n. 3,p. 381-425.
- Carvalho, I. M.M. (2004) algumas lições do programa de erradicação do trabalho infantil, *São Paulo Em Perspectiva*, 18(4) pp50-61
- Castro, J. A. C., Aquino, L. M. & Andrade, C. C. (2009) (orgs) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* Brasília: Ipea
- Catão, M. F. (2007). O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar? In E. Kruttszen & S. Vieira (Orgs.), *Psicologia social, clínica e saúde mental* pp. 75-94. João Pessoa: Ed. Universitária.
- Constanzi, R.N.; Andrade, K; & Prado, M. (2008). Trabalho Decente e Juventude no Brasil. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em http://www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf
- Dayrell, J. (2003). O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502404.pdf>
- Dias, R. S. (2006). *O Impacto da Formação Desenvolvida pela Parceria ONG Pia Sociedade com o Banco do Brasil na vida dos Adolescentes do Programa de Aprendizagem- JP/PB*. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.
- Freitas, M. T.; Souza, S.J.; Kramer, S.(2007) *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de Políticas Públicas. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 313-323. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a04v21n3.pdf>
- Frigotto, G (2005) *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e Ensino médio Em: Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M Ensino médio integrado: Concepções e Contradições*. São Paulo Editora Cortez

- Frigotto, G. (2008). Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trab. Educ. Saúde*. 5, 3, 521-536.
- Guimarães, R. M., & Romanelli, G. (2002). A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. *Psicologia em Estudo*, (Maringá), 7, 117-126.
- Guimarães, N A (2008) Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In Abramo, H W & Branco, P P M (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira*, São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, pp149-176
- Gonzáles, Z. K. & Guareschi, N. M. F (2009) Concepções sobre a categoria Juventude-Paradoxos e as produções nos modos de ser jovem In: *Políticas Públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas*, Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. F. (2009) Petropolis: RJ Ed Vozes
- Gonzáles, R. (2009) Políticas de emprego para jovens: Entrar no mercado de trabalho é a saída? In Castro, J. A., Aquino, L. M . C. & Andrade, C. C. (orgs) *Juventude e políticas sociais no Brasil*, Ipea, 2009.
- Kafrouni, R (2009) *A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social- contribuições à análise das políticas para a juventude* Tese de Doutorado em Psicologia Social apresentada a Pontífca Universidade católica de São Paulo
- Kassouf A. L, Nunes de Almeida, A., Pontili, R. M. & Rodrigues F. A.(2004). *Análise das políticas e programas sociais no Brasil* Brasília, OIT / Programa IPEC América do Sul.
- Leccardi (2005) Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo, *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2 pp. 35-57
- Leite, E.M. (2008). Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: Freitas, M.V.; & Papa, F. de C. (Orgs.). (2008). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. p.145-164. São Paulo: Cortez.
- Leite, F M (2012) *O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.
- Macêdo, O.J.V. (2006). *O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.
- Maia, A. A. R. M. (2007) *Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Maia, A. A. R. M. & Mancebo, D. (2010) Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2)
- Manual do PETI (2002) recuperado em http://www.mds.gov.br/suas/guia_creas/media-complexidade/peti/manual_peti.zip/view
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998)“La construcción social de la condición de juventud” In: Margulis, M. et al. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales e nuevas sensibilidades*, Bogotá, Ed. Siglo del Hombre
- Máximo, T. A. C. O. (2012) *Significado da formação e inserção profissional para gestores e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz* Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2009). *Cartilha do Adolescente Aprendiz*. Paraíba: DRT.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Novaes, R. (2007). Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida*. São Paulo.
- Oliveira B. R. G., & Robazzi, M. L. C. C. (2001). O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 9, 83-89.
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Amaral, M. A., Teixeira, M. C. T. V., & Sá, C. P. (2005). A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18, 125-133
- Organização das Nações Unidas- ONU (2000) Relatório de Desenvolvimento Humano Disponível em <http://www.undp.org.br/HDR/HDR2000/rdh2000/default.asp> Acessado em 19 de setembro de 2011
- Pessoa, M. C. B. (2009). *Programa da Aprendizagem no Contexto do CIEE: Finalidade da Formação e Expectativas dos Aprendizes*. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.
- Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicilio - PNAD (2011), síntese de indicadores. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
- Pizzio, A. (2010) O que define os pobres como pobres: controvérsias acerca do conceito de pobreza, *Revista Ágora.*, v. 5, n. 1, p.96-117
- Pochmann, M. (2000). *A batalha pelo primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil.

Projeto Integrado de Profissionalização SENAI/ Senat para Adolescentes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI

- Reguillo, R. (2003) Las culturas juveniles: un campo de estudio;breve agenda para la discusión *Revista brasileira de educação*, v 23pp 103-118
- Rizzini, I. (2006) *Acolhendo crianças e Adolescentes* . São Paulo, Cortez
- Rua M. G.(1997) As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas publicas*. Brasilia, CNPD
- Rua, M. G. (2007). *Avaliação da Integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Bolsa-Família (PBF)*. Brasília: Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – FNPETI.
- Santos, D. P. (2006). *Relatório de Estágio em Psicologia Social na Delegacia Regional do Trabalho*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
- Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P., & Lopes, V. B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, 27-32.
- Scisleski, A. C. C., Maraschin, C. & Tittoni, J. (2006). A psicologia social e o trabalho em comunidades: limites e possibilidades. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40(1) 47-54
- Schwartz, Y. & Durrive, L (org) (2010) *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana* 2ª Ed Niteroi: UFF
- Silva, R.M.P. (2006). *Programa Adolescente Aprendiz: mecanismo efetivo de inserção dos jovens no mercado de trabalho?* Monografia apresentada como exigência ao Curso de Especialização em Políticas Públicas e Gestão Social, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba.
- Soares, O. J. (2009) Juventude e Trabalho: notas e reflexões sobre a formação profissional mediada pela “Lei do Aprendiz” (Lei 10.097/00) *Trabalho Necessário*, Ano 7, nº 8
- Spink, M. P. J. (Org.).(2004). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3a ed. São Paulo: Cortez
- Spink (2004b) *Linguagem e a Produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre:EDPUC
- Spink, M.J. & Frezza, R.M. (2004) Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In Spink, M. P. J. (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3a ed. São Paulo: Cortez

- Spink, M.J. & Medrado, B. (2004) Produção de Sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In Spink, M. P. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3a ed. São Paulo: Cortez
- Spink, M.J. & Lima, H. (2004) Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação In Spink, M. P. J. (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3a ed. São Paulo: Cortez
- Sposati, A. (2002). Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal.
- Sposati, A., Ramos, F., Koga, D, Conserva, M., Gambardella, A. & Silveira Jr, J.C. (2010) *Topografia social da cidade de João Pessoa*, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- Sposito, M. (2000). *Estado do conhecimento: juventude*. Brasília: INEP.
- Sposito, M. P., Carrano, P.(2003) Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: León, O.D. (org) *Políticas Publicas de Juventud em América Latina*. Vinã del Mar: CIDPA
- Sposito, M. P. e Corrochano, M. C. (2005) A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo soc.*, v.17 n.2 São Paulo
- Sposito, M. P., Silva, H. H. C., & Souza, N. A. (2006). Juventude e poder local: Um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 238-257. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf>
- Sposito, M. (2008). Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: Freitas, M.V.; & Papa, F. de C. (Orgs.). (2008). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez.
- Teixeira, E. S. (2003) A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias *Educ. Pesqui.* v.29 n.2 pp. 235-248
- Toassa, G. (2009) *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Toassa, G & Souza, M. P. R.(2010) As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski *Psicol. USP vol.21* no.4

- UNESCO. (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. – Brasília: UNESCO, 2004.
- Van der Veer, R & Valsiner, J. (1996). Teoria histórico-cultural. In R. Van der Veer & J.Valsiner, *Vygotsky – uma síntese* (C. C. Bartalotti, trad.) (pp. 207-265). São Paulo: Loyola
- Velho, G. (1999). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea* (5a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Vygotsky, L. S. (1989) *Pensamento e Linguagem* 2ª Ed São Paulo: Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (1994). The problem of the environment. In J. Valsiner, J. & R. Van Der Veer,R. (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp.338-354). Oxford, UK; Cambridge USA: Basil Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (2004). A consciência como problema da psicologia do comportamento. In L.S. Vygotsky, *Teoria e método em psicologia* (pp. 55-85). 3a ed. São Paulo: Martins Fontes
- Vygotski, L.S. (2006) *Obras escogidas*. Madrid: Visor
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes 7ª ed
- Vigotski, L. S. (1933-1934/ 2009). *A crise dos sete anos*. (Trad. Achilles Delari Jr.). Traduzido de: Vigotski, L. S. (2006). *La crisis de los siete años*. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros.
- Wickert, L.F. (2006). Desemprego e Juventude: Jovens em busca do primeiro emprego. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 258-269.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

A presente pesquisa versa sobre as Juventudes e suas vivências de formação profissional. e está sendo desenvolvida por Manuella Castelo Branco Pessoa, aluna do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Pereira Alberto.

O objetivo da pesquisa é analisar as vivências e as expectativas de futuro oportunizadas pela experiência na formação de jovens egressos do *Projeto Integrado de Profissionalização Senai/ Senat para Adolescentes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI*, além de contribuir como um feedback a respeito do Programa através das vozes dos atores.

Solicitamos a sua colaboração para a participação na entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e Psicologia e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Manuella Castelo Branco Pessoa
Endereço (Setor de Trabalho): Programa de Pós Graduação em Psicologia Social
Telefone: 83 – 88149294

Atenciosamente,

Manuella Castelo Branco Pessoa

História de vida

1ª Parte: Dados Biossociodemográficos

- Nome fictício
- Idade
- Sexo
- Etnia
- Escolaridade
- Seu pai trabalha? Em quê?
- Sua mãe trabalha? Em quê?
- Qual o conjunto da renda?
- Quem contribui para a sua renda familiar?
- Quantos vivem dessa renda?

2ª Parte:

Pergunta-chave:

Conte-me o que aconteceu com sua vida a partir da sua entrada no PETI até hoje.

Questões a serem abordadas:

- Entrada e saída do Peti;
- Projeto Integrado: seleção, entrada, experiência no projeto e saída ;
- Mudança de vida;
- Projeto de vida.

Mapas

Mapas

Mapas

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 10ª Reunião realizada no dia 21/12/2011, o projeto de pesquisa intitulado: “JUVENTUDES E VIVÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL”, da Pesquisadora Manuella Castelo Branco Pessoa. Protocolo nº. 0359/11.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionado à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.


Prof. Eliane Marques D. de Sousa
Coordenadora CEP/CCS