



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

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTEXTOS SOCIAIS:
TRAJETÓRIAS E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS**

Manuella Castelo Branco Pessoa

João Pessoa- PB

2017

Manuella Castelo Branco Pessoa

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTEXTOS SOCIAIS:
TRAJETÓRIAS E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª Maria de Fatima Pereira Alberto, e co-orientação da Profª Drª Antonia Picornell-Lucas, como requisito para a obtenção do título de doutora em psicologia social.

João Pessoa- PB

2017

P475p

Pessoa, Manuella Castelo Branco.

Política de formação profissional e contextos sociais:
trajetórias e projetos de vida de jovens / Manuella Castelo
Branco Pessoa. - João Pessoa, 2017.
269 f.

Orientadora: Maria de Fatima Pereira Alberto.

Coorientadora: Antonia Picornell-Lucas.

Tese (Doutorado) - UFPB/PPGPS

1. Psicologia social. 2. Juventude - Projeto de vida.
3. Desenvolvimento juvenil. 4. Formação profissional -
Jovens. 5. Formação Profissional - Política Pública. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 159.9(043)

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTEXTOS SOCIAIS:

TRAJETÓRIAS E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS

Manuella Castelo Branco Pessoa

Banca avaliadora:

Maria de Fatima Pereira Alberto

Profa. Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto (UFPB-Orientadora)

Paulo César Zambroni-de-Souza

Prof. Dr. Paulo César Zambroni-de- Souza (UFPB-Membro Interno)

Prof. Dra. Josevânia da Silva (UNIPÊ-Membro Externo)

Thais A.C. de Oliveira Máximo

Prof. Dra. Thais Augusta Cunha de Oliveira Máximo (UFPB-Membro Interno)

Ilana Lemos de Paiva

Prof. Dra. Ilana Lemos de Paiva (UFRN-Membro Externo)

João Pessoa

2017

À juventude trabalhadora
brasileira, que “segue em frente
e segura o rojão”...

À minha família de sangue e de
academia, pelo apoio e carinho de
sempre.

Agradecimentos

Agradeço a Deus: “Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?” (Salmo 116:12). É suporte, fortaleza, mesmo nos momentos mais confusos.

À Prof^a Maria de Fátima Pereira Alberto. Nenhuma palavra contém a dimensão do quão grata sou pelo nosso encontro. Minha profinha, meu exemplo na profissão, na vida e na luta, chega ao fim minha década como sua aluna formalmente, porém para além desse espaço, a senhora sempre será minha mestra. Ainda aprenderemos muito juntas!

Aos meus pais, Ana e Manoel, os primeiros jovens trabalhadores que conheci. Aos meus irmãos, Fellipe e Rayana, por entenderem e me apoiarem à sua maneira.

Ao meu noivo, Gustavo, suporte amoroso e técnico sempre. Que acreditou mais em mim do que eu mesma, me apoiando e escutando meus dilemas.

Aos amigos de graduação Juliana, Clóvis, Romanan, Thais Helena e Joana sempre presentes desde 2006. Dádivas do mundo novo que experimentei ao sair da casa dos meus pais.

Às amigas Polly e Rachel, companheiras de bom humor, das piadas em meio às situações de caos e sem julgamentos.

Aos amigos e segunda família do NUPEDIA, que nesses 10 anos foram morada, amor, companhia, força e coragem. Tantos que vi passar, ir embora, construir suas vidas, mas que sempre ficam em nossas memórias e orações. Falando dos que estão agora, agradeço principalmente aos companheiros de pós: Cibele e Erlayne, pelas risadas certas e momentos de leveza; Leilane, apoio e companheirismo desde o mestrado; Noêmia, recém-chegada, mas já tão querida; Edneia, Gabriel e Gabriela, companheiros de seleção de doutorado, vocês são ombro-amigo que não falha; Tâmara e Denise, amizade leva o nome de vocês, juntas são imbatíveis no quesito escuta, honestidade e compreensão. Agradeço ainda aos alunos que passaram pela pesquisa, extensão e estágio em docência, vocês foram essenciais à minha formação.

A mi querida Antonia, por recibirme tan dulcemente en Salamanca y confiar en mi trabajo, por todo el aprendizaje que me has proporcionado.

A mis amigos de Salamanca, que hicieran de esta ciudad mi hogar, convirtiéndose en mi familia Salmantina, a pesar de las diversas nacionalidades. A Lorraine, Federica, Ellie, David, Lenin, Stelios, Hlektra, Rania, Luisa, Mariana, Natasha, Analía, Adriana, Marica, Angelica, Dani y Anna, con cariño.

Al Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, por el espacio y bienvenida, principalmente a Mercedes y Yukari.

Ao Prof. Dr. Paulo Zambroni, carinhosamente chamado como meu querido leitor. Por suas contribuições desde a graduação, e mais efetivamente no mestrado e doutorado. Obrigada por sua leitura atenta e responsável.

À Josevânia, uma querida desde os corredores da UFPB. A conheci como aluna e a admiração só aumentou depois que se tornou professora oficialmente.

À Thais Augusta, aqui como leitora, mas muito mais que isso: amiga, companheira, exemplo profissional e pessoal. Sou muito grata por tê-la e de tão generosa que és nos ensina a cada dia.

À Ilana, pela disponibilidade em ler minha tese, por aceitar tão amavelmente esse convite e dividir comigo sua experiência e sabedoria.

Às instituições e jovens que possibilitaram esse trabalho, que confiaram a mim suas histórias, vivências e projetos de vida.

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

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral analisar o contexto disponibilizado pela Política Pública de Formação Profissional e a apropriação desta pelos jovens, a partir de suas trajetórias de vida, para construir seus projetos de vida. Pressupõe-se que a Política Pública de Formação Profissional não dá conta de formar um técnico especialista qualificado; que não garante formação articulada entre a educação básica e a formação técnica; que passar por essa política não traz garantias de direitos de forma plena, porém auxilia na criação de projetos de vida para esses jovens, elemento fundamental no desenvolvimento dessa etapa da vida. Defende-se a tese de que a Política Pública de Formação Profissional, apesar de não garantir a formação técnica qualificada, possibilita aos jovens a construção de projeto de vida, visto que se realizam em contextos educativos, possuem um efeito social e psicológico, auxiliando na constituição desses jovens enquanto sujeito. Esta tese se ancora na perspectiva histórico-cultural, utilizando-se das categorias teóricas desenvolvimento, consciência e projeto de vida. Para tal, foram realizados três estudos: I. “Retrato da Política Pública de Formação Profissional em João Pessoa: o que dizem os documentos?”, a partir dos documentos disponibilizados pelas instituições formadoras, analisados através da análise de conteúdo e QDA miner; II. “Trajetórias de vidas: os jovens participantes das Política Pública de Formação Profissional”, a partir de questionários aplicados com os jovens que estão inseridos na Política, analisados através do SPSS; e III. “O que dizem os jovens? Desenvolvimento, contextos e projetos de vida”, a partir de grupos de discussão com os jovens, analisados através do QDA miner. Os achados apontam para uma juventude que advém da classe que vive do trabalho, contemplando os diversos segmentos sociais que fazem parte desta, sendo a juventude pobre a mais afetada. O acesso aos serviços ao longo da vida mostra que nem todos passaram pelas mesmas políticas, e que alguns começaram a trabalhar ainda quando crianças. No discurso defendido pela Política a formação profissional é tida como a salvação para os jovens, como infalível contra o desemprego, porém percebeu-se que ela se configura muito mais como um conjunto de programas e projetos que atuam de forma fragmentada. Comprovamos que as condições socioculturais das trajetórias de vida desses jovens os transformaram, funcionando como alavancas para seus desenvolvimentos e constituição enquanto sujeitos históricos e culturais. As vivências nos programas também foram assinaladas como algo extremamente significativo em seus discursos, nas quais a troca de conhecimentos e as práticas acessadas pelos jovens são postas como importantes para conhecer a profissão. Os jovens reconhecem em suas trajetórias o amadurecimento advindo de suas inserções ao longo da vida, ficando nítido que o desenvolvimento desencadeado a partir de cada inserção contribuiu para delinear o sentido que foram atribuindo a suas vidas e para a formulação de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Juventude; Projeto de vida; Desenvolvimento Juvenil; Formação Profissional de Jovens; Política Pública de Formação Profissional.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the context provided by the Public Policy of Vocational Training and its appropriation by young people, from their life trajectories, to build their life projects. It is assumed that the Public Policy of Vocational Training does not ensure the forming of a qualified specialist technician; Which does not guarantee the articulated training between basic education and technical formation; Passing through this policy does not guarantee full rights, but it helps to create life projects for these young people, a fundamental element in the development of this stage of life. It is defended the thesis that the Public Policy of Vocational Training, despite not guaranteeing the qualified technical formation, allows the young people to construct a life project, since they are carried out in educational contexts, they have a social and psychological effect, helping in the Constitution of these young people as subjects. This thesis is anchored in the historical-cultural perspective, using the theoretical categories development, consciousness and life project. For that, three studies were carried out: I. "Portrait of the Public Policy of Vocational Training in João Pessoa: what the documents say?", From the documents made available by the training institutions, analyzed through content analysis and QDA miner; II. "Life trajectories: the young people participating in the Public Policy of Vocational Training", from questionnaires applied with the young people that are inserted in the Politics, analyzed through the SPSS; And III. "What do the young people say? Development, contexts and life projects ", from discussion groups with young people, analyzed through the QDA miner. The findings point to a youth that comes from the class that lives from work, contemplating the various social segments that are part of it, with poor youth being the most affected. Access to lifelong services shows that not all have been through the same policies, and that some have even started working as children. In the discourse defended by the Politics, the professional formation is considered like the salvation for the young, like infallible against the unemployment, but it was perceived that it is configured much more like a set of programs and projects that in a fragmented way. We have proved that the socio-cultural conditions of the life trajectories of these young people have transformed them, functioning as levers for their development and constitution as historical and cultural subjects. The experiences in the programs were also pointed out as something extremely significant in their speeches, in which the exchange of knowledge and the practices accessed by the young are put as important to get to know the profession. The young people recognize in their trajectories the maturation coming from their insertions throughout life, being clear that the development unchained from each insertion contributed to delineate the sense that was attributed to their lives and to the formulation of their projects of life.

Keywords: Youth; Life project; Youth Development; Youth Professional Training; Public Policy on Vocational Training.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo principal analizar el contexto que ofrece la Política Pública de la Formación Profesional y la apropiación de esta por los jóvenes, desde sus historias de vida, para construir sus proyectos de vida. Se supone que la Política Pública de Formación Profesional no forma un técnico cualificado; que no garantiza la formación coordinada entre la educación básica y la capacitación técnica; que pasar por esta política no aporta garantías de los derechos de forma completa; pero ayuda a la creación de proyectos de vida para estos jóvenes, un elemento clave en el desarrollo de esta etapa de la vida. Se defiende la tesis de que la Política Pública de Formación Profesional, aunque no garantiza una formación técnica calificada, permite a los jóvenes construir un proyecto de vida, ya que es llevada a cabo en un contexto educativo, tiene un efecto psicológico y social, y auxilia en la constitución de estos jóvenes como sujetos. Esta tesis está anclada en una perspectiva histórica-cultural, mediante las categorías teóricas: desarrollo, conciencia y proyectos vida. Con este fin, se llevó a cabo tres estudios: I. "Retrato de la Política Pública de Formación Profesional: ¿qué dicen los documentos?", hecho a partir de los documentos proporcionados por las instituciones educativas, analizados a través del análisis de contenido y QDA Miner; II. "Trayectorias de vida: los jóvenes participantes de la Política Pública de Formación Profesional", a partir de cuestionarios administrados a los jóvenes que están integrados en la Política, fue analizado con el programa SPSS; y III. "Lo que dicen los jóvenes? contextos de desarrollo y proyectos de vida ", hecho a través de grupos de discusión con los jóvenes, analizados con el QDA Miner. Los resultados apuntan a una juventud hija de la clase que vive del, contemplando los distintos segmentos sociales que forman parte de esta, siendo los jóvenes pobres los más afectados. El acceso a los servicios de toda la vida demuestra que no todos pasaron por las mismas políticas, y algunos comenzaron a trabajar aun cuando eran niños. En su discurso, la Política de Formación Profesional defiende que es una salvación para los jóvenes, como infalible contra el paro, pero lo que se nota es que configurada como un conjunto de programas y proyectos que operan de manera fragmentada. Hemos demostrado que las condiciones socio-culturales de las trayectorias de vida de estos jóvenes fueran transformadas desde sus inserciones, actuando como palancas para su desarrollo y su constitución como sujetos históricos y culturales. Las experiencias de los programas también se observaron cómo altamente significativa en sus discursos, reconociendo la importancia del intercambio de conocimientos, las prácticas que se accede por los jóvenes, y el conocimiento de la profesión. Los jóvenes reconocen en la maduración sufrida por ellos desde sus trayectorias e inserciones a lo largo de la vida, estando cada vez más claro que el desarrollo de cada una inserción activa contribuyó a perfilar la dirección que estaban dando sus vidas y para el desarrollo de sus proyectos de vida.

Palabras clave: Jóvenes; proyecto de vida; Desarrollo de la Juventud; La formación profesional del joven; Política de formación profesional pública.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro Comparativo dos Aprendizizes admitidos em 2013.....	62
Figura 2: Panorama dos dados.....	121
Figura 3: Tipos de formação oferecida.....	122
Figura 4: Objetivo dos programas de aprendizagem e formação profissional.....	128
Figura 5: Contratação de Aprendizizes.....	129
Figura 6: Aprendizizes admitidos.....	152
Figura 7: Contratação de Aprendizizes	153
Figura 8: Grandes categorias e Códigos	178
Figura 9: Interligação entre os programas	210

LISTA DE TABELAS

Tabela1: Marco legal.....	126
Tabela 2: Participantes do PJA.....	131
Tabela 3: Participantes de PJU.....	133
Tabela 4: Participantes de PET.....	135
Tabela 5: Participantes de PET Saúde.....	136
Tabela 6: Participantes de EMI e PROEJA.....	136
Tabela 7: Dados biossociodemográficos gerais.....	159
Tabela 8: Contribuição e renda familiar.....	161
Tabela 9: O que fazia antes de entrar no programa de formação profissional.....	163
Tabela 10: Serviços e programas utilizados.....	164
Tabela 11: Serviços acessados.....	165
Tabela 12: Contribuição dos serviços e programas.....	166
Tabela 13: Motivação para a escolha.....	169
Tabela 14: Motivação para entrar no programa.....	170
Tabela 15: Satisfação das necessidades.....	172
Tabela 16: Satisfação das necessidades enquanto jovem em formação profissional..	174
Tabela 17: Descrição dos participantes dos grupos.....	180

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEJUVENTE- Comissão Especial de Políticas para a Juventude

CEFETs- Centros Federais de Educação Tecnológica

CENDAC- Centro de Apoio à Criança e Adolescente

CIEE- Centro de Integração Empresa Escola

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

CONJUVE- Conselho Nacional de Juventude

CNPD- Comissão Nacional de População e Desenvolvimento

CREAS/MSE- Centro de Referência de Assistência Social/Medidas Socioeducativas

ECA- Estatuto da Criança e Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMI- Ensino Técnico Integrado

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

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MS- Ministério da Saúde

MET- Ministério do Trabalho e Emprego

NAAF- Núcleo de Apoio à Atividade de Fiscalização

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil

OBJ- Organização Brasileira de Juventude

OIJ- Organização Ibero-Americana de Juventude

ONU- Organização das Nações Unidas

PBL-Projeto Beira da Linha

PET Saúde- Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

PET- Programa de Educação Tutorial

PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PJA- Programa Jovem Aprendiz

PJU- Programa Nacional de Inclusão de Jovens- modalidade Urbano

PMAJ- Programa Mundial de Ação para Juventude

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

PNJ- Política Nacional de Juventude

PRG- Pró-reitora de Graduação

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROUNI- Programa Universidade para Todos

QDA Miner- Qualitative Data Analysis

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNJ- Secretaria Nacional de Juventude

SESU- Secretaria de Educação Superior

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

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

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1: Triade juventude-trabalho-educação: concepções que perpassam a construção de Políticas Sociais	26
Juventude: a construção de uma categoria e lugar social	27
Transitando pelos caminhos do trabalho e da educação.....	32
Montando o cenário das Políticas Públicas: o caminho para o acesso aos direitos juvenis	36
Políticas de Formação Profissional: atendendo a quem?	47
Capítulo 2: Política Pública de Formação Profissional: o que está posto?.....	55
Programa Jovem Aprendiz	56
Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).....	63
Escolas Técnicas.....	72
Ensino Médio Integrado (EMI).....	75
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	78
Programa de Educação Tutorial	82
Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde	88
Capítulo 3: Desenvolvimento, projetos de vida e consciência: ferramentas teóricas.....	94
Juventude e Desenvolvimento: Questões norteadoras para compreensão	96
Construção do Projeto de Vida.....	102
Consciência: categoria chave para a psicologia histórico-cultural.....	104
Capítulo 4: Retrato da Política Pública de Formação Profissional em João Pessoa: o que dizem os documentos?	109
Lócus	114
Procedimentos	115
Análise de Dados.....	115
Resultados	117

Marco Legal: a Legislação Nacional e a proximidade entre os programas	119
Caracterização dos programas que compõem a Política Pública de Formação Profissional	123
Formação ofertada: atendendo os interesses de quem?	133
Jovens efetivados: números sobre a inserção no mercado de trabalho .	147
Capítulo 5:Trajetórias de vidas: os jovens participantes da Política Pública de Formação Profissional.....	150
Amostra	151
Instrumentos	152
Procedimentos	153
Análise de Dados.....	153
Resultados	154
Dados Biossociodemográficos.....	154
Trajetória de vida dos Jovens participantes das Políticas	158
Motivação para escolha do Programa de Aprendizagem Profissional..	164
Satisfação das necessidades enquanto jovem em formação profissional	168
Capítulo 6:O que dizem os jovens? Desenvolvimento, contextos e projetos de vida ..	171
Participantes	172
Instrumentos	172
Procedimentos	173
Análise de Dados.....	174
Resultados	176
Contextualização.....	176
Trajetórias de Vida.....	177
Inserção na Política: busca pelos programas e expectativas.....	184
Futuro e Projeto de Vida	189

Vivências e apropriações do cotidiano	194
Capítulo 7:Discussão: desenvolvimento e apropriações a partir da Política Pública de Formação Profissional.....	198
Caraterização do jovem e da formação oferecida pela Política.....	199
Condições de vida e trajetórias juvenis	208
Vivências na política e construção de Projetos de vida.....	220
Desenvolvimento e constituição como sujeito jovem	227
Considerações Finais	233
Referências	239
Apêndices	256

Introdução

A Juventude tem sido alvo de inúmeros debates teóricos ao longo da história, trata-se de um tema complexo, que possibilita ser visualizado por diferentes óticas, e que traz em si as marcas das transformações sociais e dos lugares que ela vem ocupando na sociedade. Por muito tempo, o tema “*jovens*” esteve associado à questão da marginalidade, da rebeldia e da violência, a fonte de problemas sociais. Dessa forma, estudos e políticas públicas voltadas para esse público tomaram como base a diminuição da criminalidade e da pobreza, concebidos como um antídoto à marginalidade iminente (Tommasi, 2014; Bernardim, 2013; Carrano, 2010; Abramo, 2007).

Essas políticas encontram-se ligadas principalmente as áreas de educação e formação profissional. No próprio discurso de posse de Dilma Rousseff, última Presidente eleita no Brasil até o corrente ano, esse tema tomou vassão desde o seu primeiro mandato em 2011 anunciando o aumento no investimento na formação profissional da juventude. Dessa forma, o Estado e a sociedade de forma geral vêm encorajando a entrada do jovem no mercado de trabalho, e para subsidiá-los, surgiram alguns programas sociais com a função de promover formação desses jovens para o trabalho. O trabalho, por sua vez, vem sendo historicamente construído como uma ferramenta central na vida humana (Antunes, 2000), e quando se trata de juventude pobre este vem, muitas vezes, como uma forma de ocupá-los, tirá-los do ócio, prevenir a marginalidade, seguindo a tradição de olhar o jovem como problema social (Dalarosa & Souza, 2014; Linhares, 2014; Pelissari, 2012).

Diante de tais investimentos, indaga-se: como a Política Pública de Formação Profissional é usada pelo Estado? Como ela é recebida pelo jovem? Tais questionamentos norteiam o presente trabalho, pois, aparentemente o que há é um jogo de interesse entre capital e sociedade, que vai ditar o lugar que essas políticas ocuparão culturalmente e na vida desses jovens. Tal problematização também motivou o presente

estudo, partindo de duas vias: (1) pesquisas têm mostrado que a preocupação com o trabalho vem crescendo por parte dos jovens, representando uma parcela significativa de desempregados no país; (2) e implicações pessoais, pautadas na trajetória acadêmica e no trabalho de dissertação da presente pesquisadora.

A Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD, 2015) demonstra que, no ano de 2014 no Brasil houve um aumento considerável no número de crianças e jovens trabalhando. Segundo a pesquisa, em torno de 18% de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos encontram-se inseridas em uma atividade laboral, estando a maior concentração entre os que possuem de 16 a 17 anos. E quando se amplia essa faixa para o intervalo de 15 a 29 anos, conforme a definição da política nacional para a juventude, este número sobe para 27% do total da população nacional. No referente à população ocupada, a PNAD (2015) mostra que há um total de 92,690 milhões de pessoas ocupadas, dentre essas 2,3% são de jovens de 14 a 17 anos; 13,5% têm de 18 a 24 anos; e 12,3 % têm de 25 a 29 anos.

Isso mostra que, os jovens representam uma grande parcela populacional que se encontra desempregada. Nos últimos anos tem se percebido mobilizações com a finalidade de colocar os jovens como parte constituinte da agenda das políticas públicas, e assim pensar políticas que combatam o risco social. São ações de ordem internacional e nacional, resultando ações como a criação do Programa Mundial de Ação para Juventude (PMAJ); da Comissão Especial de Políticas para a Juventude (Cejuvente), Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), da PEC da Juventude, do Estatuto da Juventude.

Ainda se tratando do cenário internacional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) através do Global Employment Trends (ILO, 2014), afirmou que 74,5 milhões de jovens, com idades entre 15 e 24 anos não possui emprego formal,

representando uma taxa de 13,1% de desemprego juvenil. Chama-se atenção também para o Renewed Framework for European Cooperation in the Youth Field (European Commission, 2012), resolução aprovada pelo Conselho da União Europeia com o objetivo de guiar as Políticas Juvenis Europeias de 2010 até 2018 com a finalidade de superar a crise econômica de 2008. Entre os Estados Membros da Europa as maiores taxas de desemprego encontram-se na Grécia (26%) e na Espanha (23,2%), segundo dados da Eurostat (2016).

Tais medidas reconhecem que, mundialmente, os jovens são a parcela social que mais sofre com o desemprego, falta de formação profissional e precarização do trabalho (Tommasi, 2014; C. B. Lima, 2014; Puerta & Aznarte, 2013). Mesmo na Europa, berço das políticas de bem-estar social (Gonçalves, 2010), a situação se agrava diante da crise econômica, sendo a formação profissional uma das medidas tomadas para o enfrentamento a crise (Jimenez & García, 2015; Arelano & Zubirreta, 2013; Puerta & Aznarte, 2013; Tarazona & Fluixá, 2012). Essa foi uma das justificativas para a realização do Estágio no exterior com bolsa na modalidade Doutorado Sanduiche¹, no qual foi possível desenvolver uma pesquisa sobre a Formação Profissional realizada na Comunidade de Castilla e León na Espanha. Os resultados provenientes desta experiência estão em vias de publicação em formato de artigo intitulado: “La política de formación profesional en Castilla y León: perspectivas de los jóvenes y profesionales”.

O que se pode perceber nisso tudo, é que a Política Pública de Formação de jovens ocupa um lugar de importância mundial ao gerar programas sociais que funcionam como ferramentas de efetivação de direitos. Dessa forma, a juventude tem se tornado de grande interesse tanto no sentido das políticas públicas (Jiménez & García,

¹ O estágio é promovido pelo Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior, com financiamento da CAPES.

2015; Souza, Paiva & Oliveira, 2013; Gonçalves, 2010), quanto no sentido do desenvolvimento teórico acerca do tema. O que os autores da linha do desenvolvimento e da psicologia social (Anjos & Duarte, 2016; García, 2013; Vygotski, 2006) justificam é que existe um momento depois da infância e adolescência que ainda não é a vida adulta propriamente dita. Assim, para além da demarcação etária, a juventude vem ganhando espaço nos estudos sobre a sua constituição subjetiva e no processo de formação da personalidade e identidade. Nesse sentido, a juventude se torna um objeto da psicologia no momento que se tenta compreender a relação entre esse indivíduo e a sociedade, tanto no sentido das 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.

Alguns estudos sobre juventude e formação profissional vêm sendo desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (Nupedia). Alguns deles são: Macêdo (2006) e R. M. P. Silva (2006) que estudaram o Programa Jovem Aprendiz (PJA) realizado pelo SENAC; D. P. Santos (2006) que estudou o PJA do SENAI; Pessoa (2009) que realizou a pesquisa com o PJA no Centro de Integração Empresa Escola (CIEE); Máximo (2012) que realizou um estudo sobre a formação e inserção para gestores e aprendizes egressos do PJA; e Pessoa (2013) que estudou os jovens egressos do Projeto Integrado de Formação Profissional.

Macêdo (2006), em seu estudo, identificou que no PJA do SENAC não há uma formação humanista, mas uma formação utilitária para o mercado, que se propõe a formar indivíduos compatíveis com essas demandas. Dessa forma, através dos instrumentos disciplinares, o programa transforma “massa inútil em algo útil”, através da homogeneização dos jovens.

D. P. Santos (2006), ao investigar a percepção dos aprendizes sobre o programa do SENAI, identificou que a experiência e a garantia de direitos trabalhista como a carteira assinada, aparece como a maior contribuição do mesmo para a inserção no mercado. O SENAI surge para esses jovens como um relevante referencial de formação, servindo como uma “garantia” de que o jovem que lá realizou qualificação está apto a preencher uma ocupação no mercado.

Pessoa (2009) identifica em sua pesquisa que os aprendizes ainda encaram a inserção no PJA como um favor prestado pela empresa. Não reconhecem tal política como um direito, se sentindo extremamente agradecidos pela oportunidade que receberam. Máximo (2012) analisou na sua tese o significado da formação e inserção no mercado de trabalho para aprendizes egressos e gestores do PJA. Tanto os aprendizes quanto os gestores apontaram que a maioria dos aprendizes ainda é inserida por ação fiscal, o que significa que as empresas só recebem os jovens mediante a exigência do órgão fiscalizador.

A análise dos dados dos gestores apontou no trabalho de Máximo (2012), que a maioria das empresas só aderiu ao programa em decorrência da fiscalização, e que os mesmos fazem críticas aos cursos em decorrência do custo, da superficialidade dos conteúdos ministrados e da falta de uma relação mais sistemática entre empresa e instituições formadoras. Identificou-se novamente o significado do trabalhar como um antídoto aos riscos da juventude e a inserção no mercado de trabalho, apresentada como a salvação daquele jovem. Segundo os jovens o fato de terem participado do Programa se constitui como um diferencial no processo seletivo, para inserção no mercado de trabalho. Mas nesse aspecto eles não se referem à formação, mas sim à prática na empresa.

Além desses estudos, vale ressaltar também o desenvolvimento da dissertação da presente pesquisadora, na qual foram estudados jovens egressos do Projeto Integrado de Formação Profissional (Pessoa, 2013). Tal Projeto trouxe melhoras na vida desses jovens, mostrou possibilidades, acesso ao trabalho formal e ressignificação de seus projetos de vida. Por outro lado, identifica-se que a formação por eles recebida focalizava-se no aprendizado de como se comportar; suas vivências denotaram amadurecimento e que aprenderam que era preciso mais do que conhecimentos técnicos para se manterem empregados.

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 (Pessoa, 2013). No entrelace entre jovens e políticas públicas, pode se perceber que suas vidas vão sendo tecidas com base nas relações e encontros entre eles estabelecidos, carregando as marcas das políticas pelas quais passaram ao longo das suas vidas e que constituíram as suas subjetividades.

Outros estudos realizados pelo Nupedia nesse sentido, tiveram o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como foco. Um deles é o de A. C. C. Santos (2013), que ao estudar o Projeto Político Pedagógico do PROEJA identifica que os participantes do programa buscam alcançar cidadania e inclusão profissional. Além disso, emergem em seu estudo que os próprios participantes se responsabilizavam pelo seu fracasso no programa e no mercado. Já Bittencourt (2013) consegue identificar, ao analisar o sentido do programa para os jovens participantes, que a inserção no PROEJA ressignifica as vivências desses jovens, modificando sua maneira de se posicionar diante de si e dos outros. Valorizam a educação, como uma via

para melhoria das condições de vida; buscam um trabalho decente, emergindo em seus discursos um histórico de inserção precoce no mundo do trabalho.

A partir dos estudos citados acima, e de outros estudos desenvolvidos nacionalmente acerca da temática (Barreiro & Malfitano, 2014; Tommasi, 2014; Bernardim, 2013), percebe-se que não há clareza a respeito de quem é esse jovem que procura a Política Pública de Formação Profissional. Inicialmente, acreditava-se que esta era procurada apenas por jovens pobres, mas as pesquisas vêm demonstrando que jovens de “classe média”, termo utilizado pelos autores, também recorrem a algumas delas (Bernardim, 2013; Pagno, 2014; Loponte, 2010).

As referidas pesquisas apontam questões que ainda não foram suficientemente esclarecidas, como por exemplo o lugar que a Política ocupa na vida do jovem e a importância destas para seu desenvolvimento. Além disso, a maioria dos estudos tem se focado em programas específicos (Gonçalves, 2014, Araújo, Rodrigues & Silva, 2014; C. B. Lima, 2014; Jorge, 2014; Deus Jr & Chaveiro, 2014; Azevedo, 2014; entre outros), ficando de lado uma análise mais ampla desta Política, deixando lacunas e questionamentos acerca do cumprimento dos objetivos destas. Fica ainda a necessidade de se compreender de forma mais clara como os jovens se constituem a partir dessa política, e como eles estão vivenciando tal experiência e se inserindo profissionalmente.

O interesse por tal temática relaciona-se também à trajetória acadêmica da presente pesquisadora. Com a entrada no NUPEDIA, foram realizadas atividades como: pesquisa sobre os meninos e meninas em condição de rua, pesquisas sobre a inserção no trabalho precoce, pesquisa e extensão universitária em políticas públicas voltadas para crianças, adolescentes e jovens. Destaca-se também 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, setor responsável pela fiscalização da contratação de aprendizes para o Programa Jovem Aprendiz (PJA).

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.

Tais inserções deram subsídios para a fundamentação da pesquisa de monografia da presente pesquisadora, na qual foi apresentado o estudo a respeito da formação realizada pelo 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.

Os estudos acerca da formação profissional de jovens tiveram continuidade na produção da dissertação da presente pesquisadora, intitulada “História de vida de jovens e vivências de formação profissional”. O referido estudo teve 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. Tal projeto tinha como objetivo inicial possibilitar o acesso de jovens egressos do PETI ao PJA, fornecendo uma formação básica antes da inserção no programa de fato (FEPETI, 2012).

A partir dessa trajetória de estudos e da revisão da literatura pressupõe-se que a Política Pública de Formação Profissional traz uma colaboração para a vida dos jovens

que delas participam, auxiliando no desenvolvimento e constituição dos sujeitos que delas participam. Dessa forma, têm-se como hipóteses que:

- A Política Pública de Formação Profissional não dá conta de formar um técnico especialista qualificado;
- A Política Pública de Formação Profissional não garante formação articulada entre a educação básica e a formação técnica;
- Passar por essa política não traz garantias de direitos de forma plena;
- Mas, auxilia na criação de projetos de vida para esses jovens, elemento fundamental no desenvolvimento dessa etapa da vida.

A partir dessas hipóteses, tem-se como tese que a Política Pública de Formação Profissional, apesar de não garantir a formação técnica qualificada, possibilita aos jovens a construção de projeto de vida, visto que se realizam em contextos educativos, possuem um efeito social e psicológico, auxiliando na constituição desses jovens enquanto sujeito.

Assim, tem-se como objetivo geral analisar o contexto disponibilizado pela Política Pública de Formação Profissional e a apropriação destas pelos jovens, a partir de suas trajetórias de vida, para construir seus projetos de vida. Para tal, tem-se como objetivos específicos:

- Caracterizar:
 - O jovem inserido na Política Pública de Formação Profissional;
 - A formação oferecida pelas Política Pública de Formação Profissional;
- Identificar:
 - Quais as condições de vida que esses jovens tiveram;
 - Que aspectos da Política entram na constituição desses jovens.

- Como a Política Pública de Formação possibilita construção de projetos de vida para esses jovens;
- Analisar:
 - As vivências dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias nas políticas sociais;
 - Que elementos acessados na Política Pública de Formação Profissional, os sujeitos usaram para se constituir.

Esta tese encontra-se organizada em sete capítulos: o *primeiro*, nomeado de “Triade juventude-trabalho-educação: concepções que perpassam a construção de Políticas Sociais”, trata de problematizar as questões que cercam a construção da categoria juventude e seu lugar social, os caminhos que o trabalho e a educação vão tomando na vida dos jovens, o cenário das políticas públicas juvenis, e fechando com a problematização acerca das políticas públicas de formação profissional.

O *capítulo dois*, nomeado de “Política Pública de Formação Profissional: o que está posto?”, trata dos programas que compõe a Política Pública, e que servem de cenário de estudos da presente tese. Nele é possível identificar cada política, suas determinações legais, e também estudos que as tiveram como foco. O *terceiro capítulo* fornece os fundamentos teóricos os quais esta tese toma como base, posicionando-se segundo a teoria histórico-cultural vigotskiana, fazendo uso das categorias: Desenvolvimento Juvenil, Projeto de Vida e Consciência.

Nos *capítulos quatro, cinco e seis* são expostos a princípio os percursos metodológicos que foram utilizados para cada um dos três estudos realizados, seguidos pelos resultados dos mesmos. O Estudo I diz respeito ao “Retrato da Política Pública de Formação Profissional em João Pessoa: o que dizem os documentos?”, tendo como fonte os dados coletados a partir dos documentos disponibilizados pelas instituições

formadoras; o Estudo II trata das “Trajetórias de vidas: os jovens participantes das Política Pública de Formação Profissional”, trazendo dados de cunho quantitativo, coletados a partir dos questionários aplicados com os jovens que estão inseridos na Política; e por fim o Estudo III, intitulado “O que dizem os jovens? Desenvolvimento, contextos e projetos de vida”, no qual é possível acessar os dados coletados através dos grupos de discussão com os jovens.

No *capítulo* sete, denominado “Discussão: desenvolvimento e apropriações a partir da Política Pública de Formação Profissional”, são analisados e discutidos os dados obtidos através dos três estudos realizado à luz da Psicologia histórico-cultural, mais especificamente a teoria vigotskiana, e com o suporte das contribuições da revisão de literatura realizada nesta tese. Para finalizar, são tecidas algumas considerações por meio da reflexão da autora a respeito dos resultados e contribuições a partir da presente tese.

Capítulo 1:
Tríade juventude-trabalho-
educação: concepções que
perpassam a construção de Políticas
Sociais

Juventude: a construção de uma categoria e lugar social

A juventude tem sido uma categoria de estudo que gera discussões, e dedicar-se a compreender seu conceito impõe-se como uma tarefa necessária, apesar das dificuldades que a permeiam. O ritmo das transformações sociais e a complexidade envolta nesta categoria dão o tom das dificuldades para elaboração de conceito acerca do tema, já que é possível visualizá-la a partir de diversas perspectivas (Tommasi, 2014; Bernardim, 2013; Sposito, 2011).

Segundo Porchman (2013), a criação da categoria juventude tem a ver com o alongamento da expectativa de vida. Por exemplo, na sociedade agrária do século XVIII, que a expectativa média de vida se encontrava abaixo dos 40 anos, a condição juvenil era praticamente inexistente. Com o surgimento da sociedade industrial burguesa passou a ser exigido dos jovens um ritual de adaptação à vida adulta, que incluía a especialização funcional, diversificação de carreiras e, para isso passa a ser necessário aumentar o tempo de aprendizagem juvenil. (C. B. Lima, 2014)

O modo como a juventude foi entendida em cada momento histórico sofreu a influência do lugar social que esta foi ocupando, surgindo a partir daí perspectivas teóricas para explicá-la, colaborando para legitimar as concepções acerca desta categoria. A concepção de juventude foi fortemente influenciada pela modernidade e pelo desenvolvimento das ciências médicas, da psicologia e da psicanálise, por volta do século XIX. Dessa forma, por muito tempo prevaleceram estudos sobre a juventude numa perspectiva puramente biológica, confundindo-a com a adolescência (Zanella, Groff, Silva, Mattos & Assis, 2013) categoria que também sofreu grande influência das abordagens naturalistas e individualistas (Sposito, 2011).

Segundo Bernardim (2013), uma das formas de se estudar juventude é concebendo-a como uma fase da vida que se encontra entre a infância e a vida adulta,

sendo estudada a partir de ocorrências consideradas típicas ou não, segundo os padrões orgânicos. A visão da juventude a partir desse caráter de transitoriedade apresenta problemas, pois caracteriza essa transição como algo indeterminado, como se o jovem estivesse se tornando outro ser, e ainda o subordina à vida adulta, tendo esta última como referência normativa de estabilidade, e tomando, por outro lado, a juventude como instabilidade (Silva & Silva, 2011).

Outra possibilidade é a concepção etária, muito utilizada pelos órgãos de pesquisa e também para a construção de políticas sociais voltadas a esse público. Basearam-se em estudos e movimentos mundiais, e mesmo assim, não há um consenso. Por exemplo, para a Organização das Nações Unidas (ONU) a juventude encontra-se no coorte das pessoas que possuem de 15 aos 24 anos de idade; No Brasil, essa faixa etária é estendida, e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são considerados jovens aqueles que possuem de 15 à 29 anos, concepção essa também adotada na Política Nacional de Juventude (PNJ). E ainda, dentro dessa faixa etária, é feita uma subdivisão: 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.

Essa visão também apresenta problemas se considerarmos que são ignorados fatores sociais como: a localização da moradia, a relação com outros espaços urbanos, questões de infraestrutura, a desigualdade social, limitações financeiras, classe social, entre outros aspectos, em detrimento das considerações etárias. Como afirmam Sposito (2011) e Carrano (2010), compreender juventude no século XXI não é algo simples. As respostas às questões juvenis não podem ser dadas como algo definitivo, devem ser concebidas no sentido das transformações vividas pelos jovens e impostas pelas mudanças históricas, sociais, econômicas e políticas.

Compreendendo tais complexidades, há ainda uma tentativa de considerar o uso do termo *Juventudes* como uma forma de reconhecer essas singularidades e necessidades de acordo com as diversas realidades vivenciadas (Zanella, et al, 2013; Silva & Silva, 2011). Tal termo, no plural, defendido pelas teorias pós-críticas, traria justamente esse tom de heterogeneidade que circunda esses sujeitos e seus meios, a pluralidade da diversidade existente. Como afirma Groppo (2015), tais teorias justificam o uso do plural como uma maneira de considerar os diferentes modos de viver a condição juvenil e a experiência geracional, olhando para as desigualdades de classe, as diferenças étnico-raciais, regionais, de gênero, de opção sexual, religiosa, etc. Porém, como o próprio autor afirma, tais teorias radicalizam a valorização da diversidade, tendo o sujeito como ponto de chegada, atenuando a dialética da condição juvenil.

Dessa forma, considerar os jovens de forma unilateral, seja pela idade, pela condição de classe, pela identificação com o coletivo, não se mostra suficiente. É preciso olhar para a complexidade contemporânea: é um jovem que é guiado pelas exigências da sua natureza orgânica, pelas questões socioculturais concretas, mas principalmente pela implicação do significado que isso tem no contexto das relações sociais (Bernardim, 2013; Carrano, 2010).

E essa implicação do significado que a juventude vai adquirindo em cada época faz com que ela ocupe diversos lugares sociais, produzindo formas diferenciadas de concebê-la, ligadas a pelo menos uma destas perspectivas teóricas apresentadas. Tommasi (2014) e Abramo (2007) afirmam que os jovens vêm historicamente sendo retratados como problema social, tanto que a juventude só se torna objeto de atenção quando representa ameaça para si própria ou para a sociedade. Isso pode ser percebido se analisarmos a história e os contextos sociais. No Brasil, por exemplo, a década de

1950 foi a famosa época dos “rebeldes sem causa”, tratando a juventude como predisposta a transgressão e delinquência.

Nos anos 1960 e 1970, a juventude vista como problemática era aquela que ameaçava a ordem social nos planos políticos, presentes nos movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários. Por outro lado, nessa mesma época a juventude filha da elite era vista como o futuro do país, sendo preparados para substituírem seus pais, os cargos profissionais, e responsáveis pela constituição da família futura (Tommasi, 2014). A imagem do jovem sofre uma reelaboração, pois passa agora a vigorar como portador da transformação seja pelo lado de realizar a revolução, ou pelo lado de manter o sistema (Abramo, 2007).

Na década de 1980, a juventude passa a se apresentar de forma individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática. Segundo Abramo (2007) o problema passa a ser a incapacidade dos jovens em resistir e buscar alternativas às tendências inscritas no sistema social, negando seu papel de mudança. Nos anos de 1990, a juventude volta às ruas, envolvida ações individuais e coletivas, mas também ligadas à violência. “*Os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma dissolução do social*” (Abramo, 2007, p 83), e os estudos passam a apontar a juventude como uma demanda social, já que esta encontrava-se na situação de risco social (Tommasi, 2014).

A partir dos anos 2000 aumentam os esforços para que a juventude passe a ser vista de forma positivada, inclusive internacionalmente, focando na superação da concepção restritiva que se tinha dos jovens. Se por um lado a tônica era positivar a forma de ver o jovem, por outro, estes continuavam a ser tema constante nos noticiários através de assuntos como: gravidez precoce, o uso abusivo de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, envolvimento com a violência (como vítimas e/ou autores),

desemprego, entre outros, salientando a visão do jovem como população vulnerável (Tommasi, 2014).

Os relatórios internacionais da UNESCO também mostravam a necessidade de focar a população jovem segundo duas justificativas: o crescimento do número de jovens mundialmente e por constituírem-se como uma população vulnerável, sob a mesma justificativa da mídia. Segundo Silva e Andrade (2009), o Informe sobre a Juventude Mundial de 2005 (lançado pela ONU) mostrava um quadro de não concretização de direitos humanos para a juventude, o que atribuiu o caráter de urgência para as questões que a circundavam. É a partir dessas mobilizações que as políticas sociais voltadas a atender esse público começam a ser criadas. Vêm como uma forma de sanar essas desigualdades e promover a garantia dos direitos, mas ainda se mostram influenciadas por resquícios históricos ao tratarem os jovens de forma descontextualizadas e focarem-se primordialmente em questões de disciplinamento e comportamento juvenil.

Na presente tese, a juventude estudada é a filha da classe que vive do trabalho (Antunes, 2000), e que estão na faixa etária dos 14 aos 29 anos, idades priorizadas pela Política Pública de Formação Profissional, que por sua vez atua como cenário para o objeto de estudo aqui escolhido. Segundo Antunes (2000), a “*classe-que-vive-do-trabalho*” corresponde à: *totalidade de homens e mulheres, produtivos e improdutivos, desprovidos de meios de produção e que são constrangidos a vender sua força de trabalho no campo e na cidade em troca de salário, (...) além dos desempregados* (p.102).

Considera-se a juventude como uma categoria que é perpassada por questões orgânicas, mas primordialmente afetada pelas questões concretas do contexto social, e que se constitui a partir dessas relações sociais. A juventude aqui acessada é a que

participa dos programas que compõe a Política Pública direcionada a formação profissional. Daí a importância de discutir também que lugar a educação formal, a formação profissional e o trabalho vêm ocupando na vida desses jovens, já que viraram as principais cartas da política pública para a juventude.

Transitando pelos caminhos do trabalho e da educação

O desemprego e a qualificação profissional dos jovens são pautas de discussão em todo o mundo, e apesar do crescimento de ações direcionadas à juventude, alguns problemas como: educação, formação profissional, o trabalho, a distribuição de renda, o acesso a lazer e cultura ainda não foram solucionados, como apontam Dalarosa e Souza (2014), Linhares (2014), e Puerta e Aznarde (2013). Para Pelissari (2012), questões como essas devem ser analisadas levando em conta sua complexidade, são questões de ordem social que não podem ser impostas como uma categoria de natureza estrutural e permanente.

Para Antunes (2000) o trabalho é um elemento ontologicamente essencial e fundante da existência humana. Ele argumenta que o capital necessita do trabalho vivo para se reproduzir, e dessa forma, defende que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável em detrimento as diversificadas formas de trabalho parcial e terceirizado. Assim, a redução do proletariado estável e o aumento dos trabalhadores que vivenciam as condições de desemprego é parte constitutiva do desemprego estrutural, sendo buscadas formas de individuação e de socialização para justificar o não-trabalho.

Os jovens compõem uma parcela desses trabalhadores que vivenciam o não trabalho. O relatório Global Employment Trends (ILO, 2014), explicita que 74,5 milhões de jovens, com idades entre 15 e 24 anos, não possui emprego formal,

representando uma taxa de 13,1% de desemprego juvenil. Com a crise mundial a absorção de jovem para o mercado de trabalho também diminuiu, como afirmam Amaral e Walther (2013), restando ao jovem ser o “*último a ser contratado e o primeiro a ser demitido*” (p.15). Isso gera para o jovem, como aponta o relatório citado, uma dificuldade na aquisição de experiência laboral, e também um desgaste no sentido da qualificação profissional e social. Dalarosa e Souza (2014) atentam para o fato de que tal inconstância no início de carreira pode gerar algum dano nas perspectivas juvenis em longo prazo.

O Brasil possui uma juventude que tenta aliar trabalho e estudo, como aponta o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2011), e mesmo com um aumento na média de anos escolares cursados, o trabalho ainda aparece presente de forma precoce na vida desses jovens, demarcando as questões já tão conhecidas de desigualdade social no país. Como salienta Linhares (2014) para suprir suas necessidades e de suas famílias, um grande número de jovens se submete cada vez mais cedo ao mundo do trabalho.

É a partir da sociedade pós-industrial que o conhecimento se torna um ponto estratégico na tentativa de inserção nas novas trajetórias ocupacionais, como afirma Porchmam (2013), e se antes a educação era algo centrado nas fases iniciais da vida, ela passa então a ser algo necessário ao longo da vida. Segundo C. B. Lima (2014), a intensificação da reestruturação produtiva, a informatização da produção e hegemonia cultural do mercado, deixou mais acirrada a concorrência meritocrática. Isso impôs aos jovens a formação e a qualificação como uma maneira de garantir o acesso às profissões que prometem maior ganho e prestígio social.

Paradoxalmente, o que se vê atualmente é que o aumento de níveis escolares não se mostra suficiente para potencializar a geração de trabalho, já que esse depara com um contexto de baixo investimento em tecnologias e precarização do mercado de

trabalho, como mostra Porchman (2013) e Pelissari (2012). Dessa forma, o desemprego juvenil acaba atingindo patamares ainda mais altos que o desemprego dos adultos. E essa combinação de: desemprego juvenil, com a falta de formação profissional e emprego precarizado, alimentam, como afirmam Amaral e Walther (2013), o aumento de incertezas e inseguranças nesse momento de transições da escola para o mundo do trabalho.

Segundo Bernardim (2013), o mundo do trabalho ocupa um lugar importante de realização da condição juvenil:

A relação dos jovens com o trabalho, portanto, segue o mesmo padrão das crises de acumulação do capitalismo. De acordo com as circunstâncias, a necessidade de arrocho é imposta aos trabalhadores pelos agentes produtivos, de modo que o trabalho (ou a falta dele) pode tanto aproximar quanto distanciar os jovens da escola; pode tanto beneficiar a educação profissional quanto subestimá-la. (p.117)

O trabalho pode ser significativo também no sentido de: busca pela independência financeira, da realização profissional, construção de projetos de vida, entre outros motivos que o fazem categoria central na vida do jovem. Alguns autores como Maia e Mancebo (2010) e Fernández e Real (2015), consideram que a inserção no trabalho conduz a uma modificação ou resignificação dos planos e projetos de futuro. Esse futuro a médio e longo prazo suscita preocupações e temor, e acaba prevalecendo a ideia de que as oportunidades que aparecem devem ser aproveitadas.

Dessa forma, como afirma Pelissari (2012), o trabalho fixa o jovem à necessidade, ocupando o lugar de produtor do valor de troca, impondo ao jovem que é indispensável conseguir vender sua força de trabalho. Seguindo essa linha, a educação também se dá como um fator produtivo, e encontra-se extremamente ligada ao trabalho.

Bernardim (2013) afirma que as estratégias de relação com a escola passam, necessariamente, pelo trabalho, e a partir daí vão ganhando maior ou menor sentido:

De um lado há uma ideia generalizada de que as mudanças nos sistemas de trabalho exigem dos trabalhadores níveis de escolaridade mais elevados. De outro, a defesa da educação escolar como direito, mas desvinculada das demandas mais imediatas relacionadas à formação profissional que sirva ao sistema produtivo. (p.121)

Assim, percebe-se que há uma ligação muito forte entre as experiências educacionais e o trabalho, quase como uma via de mão dupla. Essa ligação é algo compreensível, ou até mesmo lógico para os estudiosos, mas é preciso também ficar atento, como bem afirmam Dalarosa e Souza (2014) e Porchmam (2013), pois a correlação entre trabalho e escolaridade precária coloca em destaque a ineficácia da escola como garantia de emprego. Além disso, como apontam Amaral e Walther (2013), as desigualdades (re) produzidas na escola se solidificam na formação profissional.

O dilema escolarização *versus* qualificação expõe, na verdade, uma mutilação de direito social e subjetivo dos jovens, como afirma Frigotto (2013). As políticas públicas de escolarização e de qualificação acontecem em um contexto de profunda violência na esfera dos direitos sociais que atinge boa parte das nações. Para Dalarosa e Souza (2014), uma política emancipatória só poderá ser viabilizada com a extinção do trabalho infantil e a regulamentação do trabalho jovem, direcionando-a a contemplar as particularidades e necessidades desses jovens, garantindo seus direitos.

Como salientam Leal e Mascagna (2016), a escola e as instituições de formação possuem uma função importante na preparação do jovem para o trabalho, cabendo a elas promover a unicidade entre teoria e prática, trazendo o caráter de omnilateralidade para o processo de formação. De acordo Dalarosa e Souza (2014) e

Frigotto (2013), essa ainda é uma realidade distante, porém, também apontam que, apesar de falhas e longe do ideal, as políticas públicas de escolarização e de qualificação, se mostram ainda imprescindíveis. A falta de qualificação contribui para tornar mais difícil o acesso ao trabalho, como apontam Linhares (2014) e Santos, Campos, Almeida e Paiva (2013), dessa forma, os programas de formação e qualificação profissional se tornam ferramentas importantes e necessárias para reverter esse quadro.

Montando o cenário das Políticas Públicas: o caminho para o acesso aos direitos juvenis

Pensar a respeito de políticas sociais requer pensar sobre Estado, sociedade e economia, ou seja, falar sobre a relação capital-trabalho. A história do desenvolvimento do capitalismo é perpassada pela contradição das classes sociais, que gera a acumulação do capital. É a partir daí que surgem as políticas sociais como “*maneira de concretizar a relação indivíduo sociedade*” (Gonçalves, 2010, p. 33), dada por meio da relação com o Estado. Os sistemas de seguridade social surgem no modo de produção capitalista, como uma forma do Estado responder à questão social (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014). Não se pode indicar com precisão seu surgimento, mas aponta-se para os movimentos de ascensão do capitalismo como um marco importante para as políticas sociais (Behring & Boschetti, 2011).

Com a máxima capitalista *livre concorrência e consumo*, há uma valorização do trabalho, em detrimento a vadiagem e a preguiça (Gonçalves, 2010). Porém, na estrutura capitalista é impossível que todos os trabalhadores tenham emprego e sucesso no mercado de trabalho. Impõe-se, a partir daí a necessidade de garantir condições mínimas de vida aos trabalhadores, para garantir a reprodução da força de trabalho e para manter

os níveis necessários de consumo para a continuidade da produção e acumulação do capital.

Os direitos sociais surgem nesse contexto ligados aos trabalhadores, voltados tanto para os com emprego quanto os sem emprego, como aponta Gonçalves (2010). Medidas sociais foram criadas para garantir que os indivíduos entrassem no mercado de trabalho, reforçava-se que o desemprego era voluntário, sendo criticado e punido. A ideia de que quem não trabalha merece a fome ou a morte era legitimada. Alguma semelhança com os dias atuais?

Como apontam Guzzo, Mezzalana e Moreira (2014), o Estado se colocou no centro desse jogo de poder: de um lado o capital- demandando a qualificação do trabalhador, e do outro os movimentos sociais- demandando inserção no mercado de trabalho, na tentativa de assegurar um equilíbrio. Tal situação denota justamente a fragilidade das políticas sociais na contribuição para a mudança na vida da população.

A busca pelos direitos sociais vai expressar o processo contraditório de classes. Entre idas e vindas e reivindicações, vieram: a revolução francesa, Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão, Constituição de 1791, 1793, etc. Que vão discutir o papel do Estado, justiça social, a partir de conquistas sindicais e da crescente organização dos trabalhadores. Como aponta Gonçalves (2010), para se analisar políticas sociais se faz necessário compreender como as necessidades vão se transformando e se apresentando como direitos sociais. Além disso, é preciso avaliar de que forma as políticas vão respondendo aos diversos períodos históricos.

A necessidade de se criar medidas sociais para garantir que os indivíduos entrassem no mercado de trabalho atinge diretamente a vida do jovem. O cenário era: o de jovens desocupados sendo vistos como um problema social de um lado; e do outro o capital demandando formação especializada para a ocupação dos cargos. Ou seja, havia

um problema social, e em um Estado capitalista, as políticas buscam solução para os problemas sociais mais relevantes, o que demanda a implantação de políticas públicas, que se desdobram em: planos, programas, projetos, pesquisas, etc. (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014).

A iniciativa de políticas públicas direcionadas exclusivamente a jovens como uma questão de direitos, é algo que começa a ser visto por volta dos anos de 1990, apesar de acontecimentos como: em 1965- proclamação da Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos; e em 1985 ter acontecido a proclamação do Ano Internacional da Juventude (Resolução 40/14). O Brasil está entre os países que assinaram a Declaração, porém tal participação não trouxe um verdadeiro impacto no cenário nacional, como apontam Barreiro e Malfitano (2014).

O que se nota, são ações mais isoladas por parte do Brasil, que diferente de outros países da América Latina, não desencadeou ações mais voltadas para a juventude, focando-se na infância e adolescência. Como exemplo, temos a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em 1990, vinculado à mobilização referente aos meninos e meninas em situação de rua, como sinalizam Silva e Silva (2011). É inaugurada a ideia de Proteção Integral e a concepção de que crianças e adolescentes são cidadãos de direitos, ressaltando que suas ações se aplicavam aos que tinham até 18 anos. Essas questões contribuíram para manter o termo juventude associado à adolescência, e os jovens maiores de 18 anos ficavam de fora das ações sobre direitos e cidadania (Santos, Campos, Almeida & Paiva, 2013; Máximo, 2012; Silva & Andrade, 2009).

Em 1992, durante a VI Conferência Ibero-Americana de Ministros de Juventude, foi criada a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) caracterizada

como uma instituição internacional de caráter multigovernamental, com a finalidade de promover a cooperação e o diálogo, sendo o único organismo multilateral governamental de juventude. Até hoje seus trabalhos estão voltados às políticas públicas de juventude e à produção de conhecimento a respeito desta categoria, e do seu papel de transformação social.

Continuando o investimento na questão juvenil, em 1995, a ONU propôs aos países-membros a adoção de uma estratégia internacional tendo a juventude como foco, criando o Programa Mundial de Ação para Juventude (PMAJ). A ideia do PMAJ era enfrentar os desafios em relação à juventude, e fortalecer a implementação da Política Nacional de Juventude (PNJ) pelos Estados-membros. Foram realizadas conferências, fóruns, entre essas ações destaca-se a I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, no ano de 1998, na qual adotou-se a Declaração de Lisboa sobre a Juventude. Tal declaração tinha como objetivo fortalecer o intercâmbio entre as diferentes nações das melhores ações voltadas à juventude. Isso traria avanços no sentido da elaboração, execução e avaliação de políticas voltadas a esse público (Souza, Paiva & Oliveira, 2013; Silva & Silva, 2011).

Houve também o estabelecimento do Plano de Ação de Braga, que aconteceu durante o Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, considerado um dos principais articuladores e mobilizadores de movimentos juvenis. Através deste, veio o reconhecimento que os jovens são uma força positiva de grande potencial para contribuição do desenvolvimento e progresso social (Souza, Paiva & Oliveira, 2013; Silva & Silva, 2011; Silva & Andrade, 2009). Neste Plano a juventude foi abordada de forma progressista, priorizando as possibilidades e potencialidades.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), já era possível identificar algumas tímidas intervenções do Estado no tocante a ações em prol

da juventude, impulsionadas pela pressão social. Segundo Nascimento (2014), estas intervenções estavam relacionadas a iniciativas do governo na promoção de programas e projetos, com ações na esfera federal, que se davam tomando o jovem pelo vértice da violência, de comportamento de risco, e também o relacionando à transgressões (Barreiro & Malfitano, 2014; Silva & Andrade, 2009).

Estas intervenções se deram associadas ao surgimento de ONGs destinadas aos jovens, iniciativas empresariais e no âmbito de Poder Executivo, porém focadas na condição de risco social. Ou seja, tinham como público alvo os jovens excluídos ou na situação de risco social, retratando o jovem como um elemento problemático em si, logo essas ações eram vistas como estratégias de enfrentamento dos problemas da juventude (Souza, Paiva & Oliveira, 2013).

Logo, foram pensadas ações que estavam voltadas para a inserção laboral de jovens excluídos, de forma que estes não ficassem ociosos, pois aí se localizaria um problema e também um potencializador da violência. Estas ações não tinham como objetivo principal profissionalizar os jovens, e sim ocupa-los, tratava-se de algo de caráter compensatório (Barreiro & Malfitano, 2014), pois naquela época a taxa de desemprego já se encontrava elevada.

Não havia um consenso no governo federal sobre a necessidade de execução de políticas públicas de juventude, como aponta Nascimento (2014), mas, por outro lado, havia um movimento que contribuiu com a configuração do campo das políticas públicas de juventude no Brasil formado pelos movimentos sociais e estudiosos, que compreendia que há necessidades diferentes em cada período de desenvolvimento, exigindo diferentes tipos de ações.

Sposito (2011) cita três eventos importantes para esse processo: (1) O seminário “Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas”, promovido pela

Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPd) em 1997; (2) debates promovidos pela Ação Educativa no ano de 1998 que originou o livro *Juventude em Debate*; e (3) o seminário “Políticas Públicas – Juventude em Pauta” em 2002. Até então, predominava na conjuntura brasileira um debate sob a perspectiva da correção ou prevenção de problemas.

A partir dos anos 2000 inicia-se no Brasil um processo de reconfiguração, de diálogo entre governo e movimentos sociais a respeito da instauração de uma política de juventude no país. O desafio posto era: pensar políticas que dessem conta das diversas situações de vulnerabilidade, mas também buscassem oferecer possibilidade de inserção social, favorecendo a integração dos jovens nas diversas esferas sociais. Embalados nessa onda, a Organização Brasileira de Juventude (OBJ) juntamente com a UNESCO e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), convocaram os jovens a reunir-se para redigir uma carta chamada *Agenda Jovem 2002*, na qual foram feitas reivindicações com base nas experiências das organizações internacionais (Barreiro & Malfitano, 2014).

A discussão a respeito da instauração de uma agenda política para a juventude esteve presente durante todo o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em 2003 foi solicitada pela Presidência da República a criação da Comissão Especial de Políticas para a Juventude (Cejuvete), sediada na Câmara Federal dos Deputados. No ano de 2004, foram realizadas Audiências Públicas e Conferências Estaduais de Juventude, com um caráter experimental, e que acabaram resultando na Primeira Conferência de Juventude (Barreiro & Malfitano, 2014; Brasil 2010).

Nesse mesmo ano, já passa a tramitar na Câmara dos Deputados, dois projetos de lei: o Projeto de Lei (PL) nº 4.529, referente ao Estatuto da Juventude; e o PL nº 4.530, que visava a estabelecer o Plano Nacional de Juventude (PNJ). Foi formado

também um Grupo Interministerial com a finalidade de realizar um estudo sobre os programas e projetos federais já existentes, de verificar as necessidades sociais, econômicas e culturais dos jovens brasileiros (Silva & Silva, 2011).

O Grupo Interministerial formado identificou nove desafios que iriam reger o PNJ:

1. Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade.
2. Erradicar o analfabetismo entre os jovens.
3. Preparar para o mundo do trabalho.
4. Gerar trabalho e renda.
5. Promover vida saudável.
6. Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação.
7. Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas.
8. Estimular a cidadania e a participação social.
9. Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais. (Silva & Andrade, 2009)

Tal empreitada se deu com o propósito de promover e estimular debates que contribuíssem para a construção da Política e do PNJ, este último implementado ainda em 2004. Em fevereiro de 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), órgão executivo ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, com o objetivo de contribuir para a consolidação das políticas públicas de juventude em nível nacional, articulando os programas federais de juventude existentes. A SNJ permaneceu no mesmo formato administrativo na gestão de Dilma Roussef (2011-2016)², criando secretarias com objetivo de garantir direitos a grupos populacionais e a agenda pública federal específica.

Foi criado também em 2005 o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), que tem formato de colegiado, sendo composto por representantes de órgãos

² No ano de 2016, a Presidente Dilma Roussef sofreu o impedimento da continuidade do seu mandato.

governamentais, organizações juvenis, ONGs e pesquisadores da temática juvenil. É o órgão de articulação entre o governo e a sociedade civil, consultivo e propositivo. Este órgão visa o fomento de estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica do jovem brasileiro, e ainda tornar a política juvenil em uma política de Estado (Barreiro & Malfitano, 2014; Nascimento, 2014; Souza, Paiva & Oliveira, 2013).

Enquanto isso no cenário mundial, a Assembleia Geral das Nações Unidas lançou o Informe 2005, gerando uma ampla repercussão, visto que tratava de uma avaliação da situação do jovem no mundo, enfatizando também as conquistas em relação à implementação do PMAJ. Neste informe foi chamada a atenção para a situação de pobreza enfrentada por boa parte dos jovens do mundo, e que este problema continuaria por décadas representando um dos maiores desafios desse público.

O foco das ações até então executadas estava voltado primordialmente para o controle e prevenção dos problemas que afetam a juventude, enxergando a própria juventude como um problema, sendo tal correlação recorrente nos discursos políticos e nas expressões populares (Nascimento, 2014; Dalarosa & Souza, 2014). Nesse sentido, estava lançado o desafio de inscrever as políticas de juventude na pauta dos direitos público, e avançar assim ultrapassando as doutrinas de segurança pública e assistência social para os jovens. Mas o que ainda se vê são políticas que implicitamente buscam corrigir ou evitar que o jovem se torne um problema, sendo ofertadas ações de escolarização, qualificação profissional e prevenção de situações de risco, entre outras (Nascimento, 2014; Barreiro & Malfitano, 2014).

No cenário mundial, mais uma Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude acontecia, dessa vez em Cuba, em 2006, onde foi aprovada a Convenção Ibero-Americana de Direitos da Juventude, e firmado o apoio ao Plano de Cooperação e Integração da Juventude na Ibero-América (Silva & Andrade, 2009). A

necessidade de um novo lugar para o jovem também foi pautada, salientando a necessidade de reconhecer a juventude como ativa no processo de mudança e transformação social, e que necessita exercer integralmente seus direitos.

E no Brasil já se via uma reorganização das ações políticas, tendo como destaque o lançamento do documento *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*, no ano de 2006. Esta foi uma das primeiras publicações geradas pela SNJ e CONJUBE, fruto de debates entre as áreas de: educação, trabalho, cultura, tecnologias da informação, meio ambiente, saúde, esporte e lazer, valorização da diversidade e respeito aos direitos humanos.

A partir daí foi lançado também o Guia com os principais programas e projetos para juventude brasileira (Brasil, 2006). Entre os programas elencados encontravam-se: Programa Brasil Alfabetizado; Programa Escola Aberta; Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa Saberes da Terra; Programa Escola de Fábrica; Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio; Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio; Programa Bolsa Atleta; Programa Segundo Tempo; Praça da Juventude; PRONAF Jovem; Programa Nossa Primeira Terra; Projeto Rondon; Programa Soldado Cidadão; Projeto Agente Jovem; Programa Juventude e Meio Ambiente; Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego; e Programa Cultura Viva.

O enfrentamento à violência e à criminalidade também passou a ser pauta, entrando para a agenda pública e levando a criação do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania. Este tinha como finalidade articular políticas de segurança e ações sociais, atendendo jovens de 15 a 24 anos, que estavam “à beira da criminalidade”, (Brasil, 2007) ou em conflito com a lei. Esta ainda é uma das grandes

problemáticas da política para a juventude, como apontam Souza, Paiva e Oliveira (2013), pois ainda reverbera a prática de ações baseadas no perigo em potencial.

No ano de 2007 a Política começou a ser pensada de forma a ser redesenhada, visto que ainda se encontrava muito presa a ideia do jovem como problema. Outro ponto negativo era que os programas não estavam unificados metodologicamente, aparentando mais um conjunto de projetos. Era preciso também aumentar os atendimentos e aumentar a eficácia destes. Essa ideia de readequação levou ao acontecimento da I Conferência Nacional de Juventude, realizada em 2008. Teve como objetivo fomentar o diálogo entre governo e sociedade, de forma a criar subsídios para a consolidação das políticas juvenis.

Outras ações no cenário mundial vão delineando as práticas em relação à juventude. Em 2009, por exemplo, ocorreu a XIV Conferência, em Santiago, Chile, nela o Brasil ratificou sua intenção de integrar o grupo como membro pleno, pois até então constava apenas como observador dos trabalhos da OIJ. Foram apresentados também resultados de estudos e estratégias de implementação do Plano Ibero-Americano de Cooperação e Integração da Juventude e informações sobre a Convenção Ibero-Americana de Juventude. Apesar do reconhecimento da necessidade de uma unidade nas ações, esses esforços mostram que esta não foi alcançada ainda. Há um reconhecimento das necessidades juvenis, que aparentam ser parecidas, mas a fragmentação das ações ainda permanece.

Voltando ao âmbito nacional, logo em 2010 ocorre a votação e a aprovação da PEC nº 042/2008, a PEC da Juventude, acompanhada pelos movimentos juvenis. Trata-se de uma emenda constitucional que passou a considerar os jovens, com idades de 15 a 29 anos, como prioridades do Estado, em relação ao acesso a direitos como: saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e cultura. Foi proposta, então, a

alteração no texto da Constituição, tendo a inclusão do termo *jovem* no Capítulo VII do Título VIII, e no artigo 227 que antes enfocava apenas crianças e adolescente (Barreto & Malfitano, 2014).

E logo em seguida, em 2011, já no governo Dilma, ocorreu a II Conferência Nacional de Juventude, com temática *Conquistar direitos e desenvolver o Brasil*, na qual foram trabalhadas temáticas relativas à vida social juvenil, como: passe livre, cotas, destinação de 10% do PIB para a educação; mas também temáticas que trouxeram o jovem como ator social, passível de contribuir para questões da sociedade em geral. Além disso, houve também a continuação de alguns programas, como: Juventude viva, Estação Juventude, o Participatório e o Programa de Inclusão Produtiva, Formação Cidadã e Capacitação para a Geração de Renda da Juventude Rural. Como bem foi abordado, o que há é a continuação e esforço para a realização de programas que aparentemente não conversam entre si, tentativas necessárias, mas que não são suficientes quando o tema é construir uma política para a juventude.

Finalmente em 2013 foi sancionado pela Presidência da República o *Estatuto da Juventude*, Decreto Nº 12.852, tendo como objetivo instituir os direitos juvenis a partir dos princípios e das diretrizes das políticas nacionais da juventude. Tal avanço vem no sentido de assegurar os direitos dos jovens, inicialmente de forma universal, mas trazendo alguns recortes direcionados à juventude pobre. No Estatuto foram elaboradas sessões direcionadas a garantia de: cidadania, determinando a inclusão de jovens nos espaços públicos, na execução e avaliação das políticas públicas de juventude; educação, busca por assegurar o direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

O Estatuto conta também com questões relativas à saúde, determinando que o jovem tenha direito à saúde e à qualidade de vida, considerando suas especificidades na dimensão da prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde de forma integral; cultura e comunicação, promovendo a garantia de acesso a eventos e valorização da capacidade criativa do jovem; desporto e lazer- prática desportiva destinada ao seu desenvolvimento pleno. E garantido também o direito a profissionalização e ao trabalho, entrando em pauta a capacitação profissional e articulação entre programas, ações e projetos de incentivo ao emprego. O tema profissionalização vem sendo presente ao longo da história do país, mesmo antes de ser criado um Estatuto, e até da PEC da juventude, como veremos na sessão seguinte.

Políticas de Formação Profissional: atendendo a quem?

É possível perceber que há um elo entre a educação formal e a formação profissional legitimada no Estatuto da Juventude, e por outros autores estudiosos do tema (D. C. B. Alves, 2014; Arelano & Zubirreta, 2013; Tarazona & Fluixá, 2012). Boa parte dos programas direcionados a esse público encontra-se vinculado ao Ministério da Educação, o que demonstra, segundo Barreiro e Malfitano (2014), a ação política concebida a partir de práticas educativas para a juventude, atrelada a inserção/formação profissional, entendendo-as como mecanismo de integração aos processos de exclusão social. Mas de onde vem essa tradição?

A força de trabalho do adolescente e do jovem sempre interessou o mercado, pois esta se dá através de custos menores em detrimento ao adulto, unindo-se a menor condição de organização, baixo poder de reivindicação e habilidades juvenis. Como geralmente são os jovens pobres que ingressam mais cedo no mundo do trabalho, une-se

também a questão das necessidades e busca por melhores condições de vida (Corrochano, 2011).

No Brasil, os primeiros investimentos em formação de mão-de-obra profissional pelo Estado se materializaram em ações extremamente punitivas, como: Casas de Educandos e Artífices em 1854 e os Asilos da Infância dos Menores Desvalidos em 1909. Durante muito tempo a formação foi impulsionada pelo sistema corporativo, porém, com a falência deste, alguns países apostaram na massiva escolarização profissionalizante e técnica dos jovens. Daí vem a tradição em solicitar ao sistema educativo a preparação de técnicos qualificados e peritos profissionais em nome do crescimento da nação (L. A. M. Alves, 2013).

Com a revolução de 1930 no Brasil, tem fim o predomínio das oligarquias paulista e mineira, e a presença da indústria passa a crescer na economia brasileira. É nesse período que também começam os investimentos em escolas profissionalizantes, marcados pela ideia de disciplinar para o trabalho e pelo trabalho (Amorim, 2013; Máximo, 2010). Em 1931 foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que mais tarde foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, encontrava-se ligada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, e passam a controlar as Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de expansão e organização desse tipo de ensino.

Essas escolas eram voltadas para os filhos da classe trabalhadora, com o objetivo de diminuir a criminalidade e vagabundagem. Os ofícios nestas aprendidos não traziam nenhuma possibilidade de melhores inserções, bem menos ascensão social. Em 1937 elas são substituídas pelos Liceus Industriais, em vistas da expansão industrial e a tentativa de organização e sistematização do ensino profissional (MEC, 2010); E a Superintendência passa a se chamar então Departamento Nacional de Educação.

A primeira vez em que se falou em ensino profissional em forma de lei foi na Constituição de 1937 (Amorim, 2013). Nessa época, a demanda de força de trabalho nas fábricas aumentou, e com isso cresce também a incorporação de jovens e mulheres ao trabalho fabril, caracterizado pela precarização, baixos salários, e péssimas condições de trabalho; tudo isso sob a justificativa de que estavam ajudando a retirar do ócio e da criminalidade.

Em 1941 foi realizada a Reforma de Capanema, que trouxe um novo formato ao ensino brasileiro: o então ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso em escolas industriais passou a ser via seleção, e os cursos foram divididos em dois níveis: o básico (industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria) e o técnico industrial (várias especialidades e de maior duração).

Com o engajamento do país na II Guerra Mundial, há a queda do poder aquisitivo da população por um lado, por outro era preciso satisfazer o desejo de consumo. Para isso, pensou-se como solução a expansão do setor industrial brasileiro, que traria também a necessidade de mão-de-obra. Seguindo esse raciocínio, em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) foi criado, tendo como objetivo formar profissionais para a indústria de base; em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (V. C. N. Silva, 2010), cabendo à Confederação Nacional de Comércio administrar as escolas de aprendizagem comercial, com o intuito de formar para atuação em empreendimentos comerciais. Outros serviços também foram oferecidos nesse mesmo formato: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), juntos compõem o Sistema S (Máximo, 2010).

Coube também ao governo a oferta do curso técnico de longa duração, e através do Decreto nº 4.127/1942 surgem as Escolas Industriais e Técnicas, fortalecendo

o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país, e os formados nos cursos técnicos poderiam ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. O foco passou a ser formação profissional e ensino técnico (MEC, 2010; Máximo, 2010). Como afirma Amorim (2013), trata-se agora de se construir o que o mercado considerava como uma mão-de-obra mais qualificada e de uma parcela de técnicos de melhor formação.

Em 1952, através do Decreto nº 31.546, o conceito de empregado aprendiz foi regulamentado, contemplando o trabalhador maior de 14 e menor de 18 anos, obrigando as empresas a empregar e matricular os jovens nos cursos ofertados pelo Sistema S. Como aponta Amorim (2013), o preparo do trabalhador para o mercado vai acontecer atrelado à participação efetiva dos empresários nesse processo. Pelo lado do investimento em curso técnico de longa duração, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, segundo MEC (2010), sendo nomeadas de Escolas Técnicas Federais; ou seja, as instituições ganham autonomia didática e de gestão.

A integração entre o ensino profissional e o sistema regular de ensino vem através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que apesar de promover mudanças significativas na educação nacional, não consegue fazer a dualidade ser superada. Em 1971, a Lei nº 5.692 determina a implantação da profissionalização compulsória no Ensino Médio, porém encontra entraves, visto que o Brasil estava no período da ditadura militar, assim, foram encontradas dificuldades de implantação do novo modelo somadas à crise econômica que o período enfrentava (V. C. N. Silva, 2010).

Esses dois tipos de ensino técnico, como bem aponta V. N. C. Silva (2010), revelam-se voltados para dois diferentes segmentos da juventude da época, atendendo a

ideia de que cada classe social deve ocupar uma determinada função pré-estabelecida e ao parcelamento do processo produtivo em pequenas partes. Um ponto em comum encontra-se na concepção da formação profissional como um processo individual, compreendendo que a receita da formação deveria ser: alguma escolaridade, ocupação e aquisição de experiência.

Os programas de qualificação passam por outra reformulação no final dos anos 1990, através dos Programas de Geração de Empregos e Formação Profissional, seguindo o movimento de que a juventude necessitava entrar na agenda política governamental (Souza, Paiva & Oliveira, 2013; Máximo, 2010). O surgimento das políticas de formação profissional para jovens tem como finalidade oferecer oportunidades de aprender técnicas necessárias ao exercício de algumas funções e também como uma forma de diminuir os custos com a sua contratação.

Com a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, as escolas técnicas vão se transformando em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), segundo a Lei nº 8.948. Em 1996 a segunda LDB é sancionada (Lei 9.394), numa tentativa de superar os enfoques assistencialistas e preconceituosos das primeiras legislações de educação profissional. A ideia era favorecer a inclusão social, permitindo o reconhecimento do aprendizado fora do sistema escolar. Era necessária uma reforma do ensino técnico, tornando-o uma política mais ampla, buscando uma melhoria da oferta educacional e de sua adequação através de articulação entre os CEFETs, Sistema S, universidades e demais instituições envolvidas no ensino técnico (V. C. N. Silva, 2010).

Mas, como bem lembram Nascimento (2014) e Corrochano (2011), em um país em que o trabalho se encontra fortemente presente na vida juvenil, torna-se um desafio elaborar políticas que enfrentem essa questão. Além da problemática questão do

trabalho infantil, ainda é preciso enfrentar também a inserção precarizada no mercado de trabalho por aqueles que legalmente já estão aptos a trabalhar. Para Gonzáles (2009), duas funções são assumidas pelas políticas de formação para a juventude: a primeira função, a de preparar o jovem para fazer a transição, auxiliando na sua contratação e oferecendo melhores oportunidades de trabalho; e a segunda função a de prolongar sua escolarização, postergando sua entrada no mercado de trabalho.

O que se vê a partir daí é o surgimento e reformulações de programas já existentes como uma forma de dar conta da formação profissional. A implementação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, é um deles, e vem com o objetivo de promover a geração de postos de trabalho para jovens e prepara-los para o mercado de trabalho (Corrochano, 2011).

Outro ponto de avanço foi a elaboração da Agenda Nacional de Trabalho Decente pelo Brasil, compromisso assumido a partir de 2003, com o auxílio da OIT e CONJUBE. Entendendo por trabalho decente aquele que é adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança. Com essa Agenda, o propósito é que, através do trabalho, seja possível garantir uma vida digna respeitando as normas internacionais do trabalho, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social (OIT, 2006).

Havia um consenso entre comitês, representantes do governo, das entidades empresariais e dos sindicatos a respeito do olhar específico que se deve ter em relação à juventude na garantia de um trabalho decente. Para isso, seria necessário garantir um conjunto de prioridades e ações, que tinham como proposta: oferecimento de uma melhor educação; conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; inserção ativa e digna no mundo do trabalho; e promoção do diálogo social (Nascimento, 2014; Souza, Paiva & Oliveira, 2013; Corrochano, 2011).

A criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens em 2005 tornou-se também outro trunfo do governo, pois incorporou a maior parte dos programas federais. Seu foco não era a questão do trabalho, mas sim a elevação da escolaridade e estímulo à conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias (Corrochano, 2011). Nesse mesmo ano, houve a reformulação do PJA, aumentando a faixa etária atendida, porém os contratos destes encontram-se aquém de alcançar as metas postas pelo MTE, apesar da obrigação das empresas, como afirma Gonçalves (2014).

Ou seja, essas questões apontam para os diversos limites encontrados nas avaliações, o principal deles é que os programas continuam sendo geridos de forma independente por diferentes ministérios. Outro avanço nos esforços do país foi a criação do Estatuto da Juventude, já discutido na sessão anterior, que traz elementos específicos a formação profissional.

Em relação ao direito à *Profissionalização, trabalho e renda*, no Artigo 40 do Estatuto, fica determinado que o direito a profissionalização contempla:

- I- Articulação das ações de educação profissional e educação formal, a fim de se elevar o nível de escolaridade, sendo a primeira complemento da segunda, englobando escolaridade, profissionalização e cidadania, visando garantir o efetivo ingresso do jovem no mercado de trabalho;
- II- Formação continuada, por meio de cursos de curta, média e longa duração, organizados em módulos sequenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos diversos setores da economia;

III- Vinculação do planejamento de projetos e de programas de emprego e de formação profissional às ações regionais de desenvolvimento econômico e social;

IV- Adoção de mecanismos que informem o jovem sobre as ações e os programas destinados a gerar emprego e renda, necessários a sua apropriação das oportunidades e das ofertas geradas a partir da implementação das mesmas;

V- Incentivo ao cooperativismo por meio de projetos e programas que visem ao aprimoramento racional da organização e da comercialização na produção dos bens e serviços. (Brasil, 2013)

Dentre essas políticas criadas em prol da formação profissional, tendo como público prioritário a Juventude, podemos elencar algumas, como: o Projovem Integrado, Pronaf, Ensino Médio Integrado, PROEJA, PET, PET Saúde e o PJA. São programas que atendem a juventude filha da classe trabalhadora, que segundo Antunes (2000) inclui todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, ou seja, a totalidade do trabalho coletivo assalariado, os trabalhadores improdutivos e ainda os desempregados. Além disso, tais programas também possuem propostas de formação profissional diferenciadas, que serão melhores explicadas no capítulo que segue.

Capítulo 2:

Política Pública de Formação Profissional: o que está posto?

No capítulo anterior foi realizada uma contextualização sobre juventude, formação educacional e profissional e sobre as políticas sociais criadas para a juventude, principalmente as criadas com o argumento de sanar questões consideradas problemáticas, como: o desemprego e a falta de qualificação para o mercado de trabalho. No Brasil, percebe-se uma tentativa de avanço nessas questões a medida em que são criadas políticas voltadas para a formação.

Nesse sentido, para compreender melhor o formato de cada política aqui estudada, o presente capítulo trata de explicar o funcionamento dessas políticas de formação, bem como trazer o que já foi estudado, de forma a contribuir para o avanço do presente estudo. As Políticas Públicas que servem de cenário para o estudo aqui proposto são: Programa Jovem Aprendiz (PJA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens- modalidade Urbano (PJU); Curso Técnico Integrado (EMI); Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde); e Programa de Educação Tutorial (PET).

Programa Jovem Aprendiz

O Programa Jovem Aprendiz (PJA), foi sancionado pela Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, alterada pelo decreto nº 5.598, de 01 de dezembro 2005, que modificou a idade para a inserção no programa, sendo esta estendida até os 24 anos. Tal lei determina que as empresas contratem adolescentes e jovens para que estes possam ter acesso a uma experiência de trabalho atrelado a uma formação profissional.

A Lei da Aprendizagem determina que empresas de grande e médio porte contratem de 5 a 15% de aprendizes, levando em conta todas as funções que demandem formação profissional e o seu número de funcionários técnicos. Sendo de competência

das Superintendências Regionais do Trabalho (SRTs), por meio dos Auditores Fiscais do Trabalho (AFTs), fiscalizar o cumprimento das cotas de aprendizes de cada empresa.

O contrato com o jovem aprendiz deve ser regularizado por escrito e com prazo determinado, sendo a duração máxima de dois anos. Ao longo desse período, o empregador se compromete a garantir ao jovem uma formação técnico-profissional metódica, ou seja, uma formação que conduza a um resultado compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Em contrapartida, segundo o Manual da Aprendizagem (2011), o aprendiz se compromete a executar com “zelo e diligência” (p. 13) as tarefas necessárias à formação, segundo o artigo 428 da CLT.

O desenvolvimento do programa, segundo o Manual, deve acontecer via atividades técnicas e atividades práticas sob a orientação de instituições qualificadas em formação técnico-profissional, que devem ofertar cursos de formação com a função de fornecer ao jovem aprendiz conhecimento teórico e prático de um determinado ofício. Este curso teórico pode ser ministrado pelo Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR), por Escolas Técnicas de Educação, Organizações Não Governamentais e Entidades Sem Fim Lucrativo³ - ESFLs.

Os direitos e deveres dos empregadores e dos jovens também são especificados pelo Manual da Aprendizagem (2011). O aprendiz tem direito a um salário mínimo, com o acréscimo do vale transporte e alimentação. As condições de trabalho em que o jovem pode estar envolvido não podem ser insalubres ou perigosas; a jornada de trabalho deve ser de 6h/diárias para os que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e no máximo 8 h/diárias para os que já concluíram; a instituição deve demonstrar interesse em relação ao rendimento do jovem no estudo formal – para os que não

³ São organizações de direito privado, dotadas de personalidade jurídica, sem finalidade lucrativa, sendo caracterizadas por um agrupamento de pessoas que visam um objetivo comum.

tenham concluído o Ensino Fundamental; deve garantir que a formação profissional proporcionada ao jovem aprendiz seja de qualidade.

Gonçalves (2014) traz em seu estudo um quadro comparativo em relação ao número de aprendizes admitidos no ano de 2013 com cada estado brasileiro, trazendo ainda os percentuais e seu cumprimento, como segue na Figura 1:

Figura 1. Quadro Comparativo de Aprendizes Admitidos em 2013

UF	Potencial 5%	% Cumprimento
ES	23.277	43,62
RS	76.828	40,15
CE	33.150	38,03
AM	17.865	37,64
AP	2.385	36,39
GO	40.198	34,74
DF	26.293	30,57
SE	9.990	29,00
AC	2.748	28,13
SC	54.595	28,07
MG	128.062	27,95
SP	379.367	26,90
TO	7.293	26,48
PR	73.570	25,93
RO	10.515	25,37
BA	57.902	24,94
RJ	110.473	24,85
AL	12.722	24,60
PE	44.075	22,75
RR	2.486	21,60
MT	20.700	21,45
RN	15.970	21,29
PA	28.179	20,85
MS	16.201	17,13
PB	14.921	16,43
MA	16.964	14,88
PI	10.401	15,83
BRASIL	1.237.130	27,68

Nota: Fonte- MTE – Potencial mínimo de cotas obrigatórias com base na Rais 2010. Contratação de aprendizes calculado pelas informações do Caged de jan. a dez./2013.

Pode-se observar que a cota nem sempre é atingida, e isso se dá por diversas questões. Na Paraíba, a autora mostra que o potencial de contratação é de 14.921, levando em consideração o mínimo da cota exigida por lei, e ainda assim apenas 16,43% desse potencial é atingido. Segundo Máximo (2012), os gestores estudados em sua pesquisa apontam para as dificuldades de cumprir as cotas estabelecidas, sendo o número total de funcionários um dos elementos de destaque já que, muitas vezes, as instituições formadoras não possuem aprendizes disponíveis para atender as demandas das empresas. O que também é constatado por Gonçalves (2014), que traz em seu estudo o argumento da ausência de entidades formadoras que atendam as expectativas da empresa em relação à qualificação, de acordo com a área de atividade. Esta autora destaca ainda, que as empresas de grande porte deveriam ter garantidas, em quantidade suficiente, as matrículas dos jovens, com variedade de cursos e turmas abertas, já que já contribuem com o Sistema S.

Máximo (2012) também aponta para outras dificuldades, como: curta duração do contrato de aprendizagem, não sendo suficiente para uma completa apreensão das atividades do aprendiz; e a desistência por parte do aprendiz durante o programa. Quando se trata de perfil do jovem a ser contratado, os gestores destacam ainda que é melhor para a empresa um jovem que não tenha muitas perspectivas de futuro, ou de outras oportunidades, com a justificativa de que este não vai abandonar o programa antes do término. Preferem também um jovem que não questione, não se oponha e se dedique inteiramente à empresa.

Diante de tais achados, qual seria então o perfil dos jovens aprendizes? Estudos como os de Pessoa, Alberto, Máximo e Zambroni-de-Souza (2014), D. C. B. Alves (2014), Silva, Silva, Valadão e Andradina (2014) e Tomita e Coelho (2013), mostram uma coerência com o que foi anteriormente apresentado. Os aprendizes em geral

estudam ou estudaram em escolas públicas, a idade que prevalece entre os aprendizes é por volta dos 16 anos, aquela em que já é permitido trabalhar conforme a legislação brasileira (ECA, 1990), que possuem uma renda familiar mensal baixa, sendo que a maioria vive com uma renda mensal em torno de um salário mínimo.

Segundo Gonçalves (2014), o contrato de aprendizagem vem figurando também como uma forma de retenção na escola ou de volta aos estudos. Além disso, como apontam os estudos de Tomita e Coelho (2013) e Pessoa (2013), há uma preocupação por parte desses jovens em buscar oportunidades para crescer pessoal e profissionalmente. E a inserção no programa acaba servindo para o jovem também como uma forma de pensar outras inserções e de construção de projetos de vida.

Os motivos que levam ao jovem a querer se inserir no PJA são: possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, independência financeira, capacitação profissional e a pedido da família (Silva, et al, 2014). Como mostra D. C. B. Alves (2014) o querer trabalhar também sugere a possibilidade de preenchimento do tempo ocioso. Como vimos nos estudos sobre Juventude, o não fazer nada é algo que se mostra incômodo tanto ao jovem quanto a sociedade em geral. Dessa forma, como bem aponta a autora citada anteriormente, esse discurso legitima a importância de se trabalhar desde cedo, seguindo o exemplo de classe trabalhadora, que vive do trabalho e para o trabalho, e o fato de só estudar soa como não fazer nada.

Os motivos de entrada no Programa são convergentes com a visão dos jovens a respeito da finalidade deste. Os jovens dos estudos de Pessoa, Alberto, Máximo e Zambroni-de-Souza (2014), Macêdo e Alberto (2012) e Tomita e Coelho (2013) apontam como finalidade do Programa: capacitação do jovem para o mercado de trabalho, oportunidade ao jovem, inclusão no mercado de trabalho formal, auxílio à família com baixa renda e adequação do caráter do jovem. Ou seja, para esses jovens, o

aprendizado emerge fortemente relacionado às normas e ao saber lidar com as pessoas, sobressaindo a necessidade da postura e do comportamento quando da avaliação do curso de formação.

Ao avaliarem a aplicabilidade e experiência no curso de formação, emerge nos estudos (Pessoa, et al, 2014; Silva, et al, 2014; Silveira Junior, 2014) que a maior parte dos aprendizes estavam satisfeitos; destacando o conhecimento de direito e cidadania que são usados dentro e fora da empresa, a aprendizagem de como se comportar na empresa; acreditam que os projetos e cursos oferecidos pela instituição irão auxiliá-los ou está auxiliando-os para se tornarem profissionais capacitados; a liberdade para tirar as dúvidas; oportunidade de aprendizado; acompanhamento de um orientador.

Em contrapartida, também são apontados aspectos negativos (Pessoa, et al, 2014; Silveira Junior, 2014), como: o curso não ensina conhecimentos utilizados na empresa, justificando que a empresa possui serviços que não são passados nas aulas teóricas; sobrecarga de trabalho; tarefas rotineiras; pessoas pouco atenciosas. Alguns jovens já tiveram vontade de desligar-se do Programa diante de dificuldades como, conciliar o trabalho com os estudos, o cansaço por conta da sobrecarga de trabalho e também pela falta de reconhecimento na empresa.

Esses aspectos trazem à tona a ressalva feita por Gonçalves (2014) de que a jornada de trabalho como aprendiz deve respeitar o tempo que deve ser dedicado aos estudos regulares necessários e também o tempo para realização de atividades esportivas e culturais. Mas o que vem sendo apontado em estudos como os de Máximo (2012) é que falta acompanhamento, e que há um excesso de responsabilidades que faz com que os jovens se sintam cansados, saturados em relação ao trabalho, já que é necessário concluir a carga horária do curso de formação e em seguida cumprir o horário integral na empresa.

Mas apesar desses pontos negativos e de muitas vezes não terem seus direitos enquanto jovens trabalhadores garantidos, os jovens veem o programa como algo positivo em suas vidas, mesmo aqueles que não foram contratados avaliam tal participação como importante. Isso é constatado em estudos realizados por Pessoa (2013), Silveira Junior (2013) e Maia e Mancebo (2010), que identificam que, para os jovens a experiência de trabalho que eles tiveram a partir da participação no PJA aumentaram suas chances de conseguir um emprego. Eles analisam que, em meio as dificuldades de obter o primeiro emprego, ter essa oportunidade se mostrou de grande importância, pois trouxe aprendizado, valorização do currículo, abrindo seus olhos para outras possibilidades de inserção.

Dessa forma, tal inserção provoca uma ressignificação dos planos e projetos futuro, como apontam Maia e Mancebo (2010), prevalecendo o pensamento de que “quando as portas se abrem, devo procurar não fechá-las”, entre outras significações a respeito da oportunidade, como bem lembra. Assim, o Programa se transforma em uma chance de vida diferente da que esses jovens imaginavam antes da inserção.

Aparentemente, para os jovens, o programa traz questões positivas e de mudança de vida, porém não se pode ignorar as limitações do mesmo. A literatura aqui exposta denuncia que o programa, apesar de todas as ressalvas, ainda atinge a uma pequena parcela da população juvenil, e esse pouco alcance se dá, entre outros motivos pela falta de aceitação das empresas em cumprir o que é determinado por lei. Além disso, os jovens recebem uma formação muito mais voltada a aprendizagem do comportar-se do que para o aprendizado de uma técnica ou profissão, evidenciando que o principal objetivo deste programa prescrito no papel nem sempre prevalece na prática.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi instituído através da Medida Provisória nº 238/2005, que mais tarde foi convertida na Lei nº 11.129/2005, regulamentada pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005. Em seu artigo 2º, definiu que o Programa tem como finalidade:

“executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394/96, a elevação da escolaridade dos jovens, visando à conclusão do Ensino Fundamental, à qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e ao desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício de cidadania e intervenção na realidade local.” (p.13)

Segundo consta no Manual de Orientações Gerais (2012), o Programa foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 2/2005, de 16/03/2005 e Resolução CNE/CEB nº 3/2006, de 15/08/2006) como um curso experimental, baseado no artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A ideia era viabilizar, por meio dos sistemas de educação, a certificação de conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional. É lançado então o Projovem Integrado, articulando duas noções básicas: oportunidades para todos e direitos universalmente assegurados.

Só em 2008 a Medida Provisória nº 411/ 2007 foi convertida na Lei nº 11.692/2008, que dispõe sobre o Projovem e determina, por sua vez, em seu artigo 2º que:

O Projovem é destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das modalidades: (I)

Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; (II) Projovem Urbano; (III) Projovem Campo - Saberes da Terra; e (IV) Projovem Trabalhador. (p.14)

Assim, cada modalidade do programa tem algumas especificidades, como segue a descrição:

a) O Projovem Adolescente visa complementar a proteção social básica à família. Oferece mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária, criando condições para a inserção e permanência do jovem no sistema educacional.

b) O Projovem Campo vem com o intuito de fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, além de promover qualificação e formação profissional.

c) O Projovem Trabalhador visa a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, sendo uma via de geração de renda. Atende jovens de 18 a 29 anos, que se encontram desempregados, que tenham renda mensal *per capita* de até um salário mínimo.

d) O Projovem Urbano tem como finalidade elevar o grau de escolaridade dos jovens (por meio da conclusão do Ensino Fundamental), ofertar qualificação profissional e desenvolver experiências de Participação Cidadã. Atende jovens de 18 a 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, sendo a duração do curso de 18 meses.

Na presente pesquisa, optou-se pelo Projovem Urbano como um dos lócus de pesquisa, pois o Projovem Adolescente não tem como finalidade a formação profissional, o que descaracterizaria a pesquisa, e os demais programas não estavam sendo executados pelo município de João Pessoa-PB no momento em que a pesquisa foi

realizada. Então, daqui em diante o texto se deterá a informações e estudos que dizem respeito especificamente à modalidade Projovem Urbano.

O Projovem Urbano tem como pilares: 1. *A Formação Básica*, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental/EJA e a reinserção dos jovens no processo de escolarização; 2. *A Qualificação Profissional*, com a certificação de formação inicial e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; 3. *A Participação Cidadã*, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade, a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público e a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação, ampliando o acesso dos jovens à cultura.

Dentro dessas dimensões, a política visa organizar matrizes curriculares formadas pelas Unidades Formativas, que são construídas em torno dos eixos estruturantes que orientam a seleção dos conteúdos que serão trabalhados e a organização dos tópicos. Os componentes curriculares têm como enfoque o eixo estruturante a partir do campo de conhecimento.

A Unidade Formativa I diz respeito à temática *Juventude e Cultura*, permeadas pelo que nomeiam, no Manual, de ações curriculares, que são: ciências humanas, língua portuguesa, inglês, matemática, ciências da natureza, na formação básica. Na dimensão Qualificação Profissional, devem ser vistos os seguintes temas: cultura e trabalho, comunicação e cultura, arte e trabalho, e finalidade do trabalho. Na participação cidadã devem contemplar: acolhimento dos jovens; caracterização das potencialidades e interesses do grupo; construção de vínculos de identidade e relação de pertencimento com a turma, o Núcleo e o Programa; reconhecimento das culturas juvenis do município e dos espaços de inserção cultural, social, profissional e política da juventude; reflexão

sobre a condição juvenil; a ideia do POP⁴ como reflexão sobre a prática e instrumento de apoio à qualificação profissional; Além disso, há a proposta de discutir a experiência de vida e de trabalho através da: mediação das dimensões curriculares pela cultura, considerando a história local, familiar e cotidiana; desenvolvimento da participação cidadã com base em reflexão sobre convivência social, identidades e diversidade cultural; do respeito às diferenças e valorização do intercâmbio entre culturas; e informática.

A Unidade Formativa II traz como temática *Juventude e Cidade*, com a discussão norteadas pelas práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens. Na dimensão Qualificação Profissional, são trabalhadas as seguintes ações curriculares: mobilidade- adaptação e desafio; migração; cultura e imigração; processo de urbanização e a questão do emprego; reestruturação produtiva e emprego; flexibilidade e mudanças; trabalho qualificado e precarização; terceirização; profissões que se transformam; atividades industriais e atividades de serviços; o processo de trabalho; trabalho em linha e em grupo; trabalho artesão; processo de trabalho na prestação de serviços; trabalho de retaguarda e trabalho na linha de frente; a qualidade e o processo de produção; a necessidade de mudar a organização do trabalho; planejamento da produção; controle no processo industrial. Na dimensão *Participação Cidadã*, as ações curriculares são: participação social e pública; direitos humanos e direitos de cidadania; diagnóstico da realidade social.

Nas Unidades Formativas III, IV e V os temas são respectivamente: *Juventude e Trabalho*, *Juventude e Comunicação* e *Juventude e Tecnologia*. Elas possuem a mesma ação curricular na dimensão Qualificação Profissional, que é: formação técnica

⁴ Projeto de Orientação Profissional

específica em uma das ocupações ofertadas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ou em um Arco Ocupacional relativo a quatro ocupações articuladas dentro de uma base técnica comum, tanto no campo da produção, quanto da comercialização. Na dimensão Participação Cidadã, as ações se dão no âmbito do planejamento como ferramenta de trabalho, as noções básicas de planejamento participativo e de formatação de um plano de ação; tecnologia social para a mobilização e a participação cidadã; e a construção de instrumentos de registro, monitoramento e apoio ao PLA⁵.

Na última Unidade Formativa (VI), o tema é *Juventude e Cidadania*, enfocando diferenças socioculturais que segregam a juventude brasileira, como: preconceito e discriminação intra e intergeracional. Na dimensão Qualificação Profissional, as ações curriculares são: articulação entre FTG⁶ e a FTE⁷; refletir sobre a questão do emprego, do empreendedorismo e outras possibilidades de trabalho- como trabalhador autônomo, microempreendedor individual; cooperativas e empreendimentos solidários; cooperatos ou cooperfraudes; outras formas de inserção produtiva. Na Participação Cidadã, as ações se dão a partir das noções de avaliação participativa de ações cidadãs; procedimentos e instrumentos para a sistematização do PLA e socialização de suas aprendizagens.

No decorrer de todo o Manual Operacional, são exaltadas algumas referências psicopedagógicas e sociopolíticas, como por exemplo, a visão do jovem como agente ativo do seu próprio conhecimento, “isto é, *sujeito que constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade, de acordo com suas experiências e vivências, mas, sempre em um contexto sociocultural definido*” (p. 26). O processo de

⁵ Plano de Ação Comunitária

⁶ Formação Técnica Geral

⁷ Formação Técnica Específica

aprendizagem é defendido como algo socialmente construído por meio do diálogo, troca de experiências e colaboração entre as pessoas envolvidas. Diante dessas recomendações, então quem é esse jovem que acessa o Projovem Urbano?

Com os estudos de Jaeger (2011), Soares, Ferrão e Marques (2011), Leão e Nonato (2012), A. C. C. Santos (2013) e Lombarde (2014), podemos ter uma ideia a respeito do jovem que acessa o Projovem Urbano em todo o Brasil, já que cada estudo foi realizado em diferentes regiões do país. Em todos esses estudos a maioria dos participantes era do sexo feminino, as idades dos participantes variaram bastante, indo desde os 18 anos de idade até os 29 anos, idade limite para ser admitido no programa. A maioria dos entrevistados era solteira, e a renda familiar variava de um a dois salários mínimos. Em relação à etnia, a maioria encontrada foi parda, com uma baixa escolarização, o que pode ser corroborado, como afirma A. C. C. Santos (2013), com estudos que apontam que a população negra e parda tem os maiores índices de baixa escolaridade. Gondim e Moraes (2014) e Soares, Ferrão e Marques (2011) identificam em seus estudos que os jovens que passaram pelo Projovem foram beneficiados pelo Programa, que este colaborou com o prosseguimento da escolaridade formal, porém os alunos reprovados não alcançaram o mínimo necessário para obterem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental.

Além disso, os jovens visualizam no Programa uma forma de concluir os estudos e se qualificar para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Soma-se também o desejo de ter uma melhor perspectiva de vida, de acessar cultura e cidadania e o recebimento do auxílio financeiro como um suporte (Friedrich, Benite, & Benite, 2012; Jaeger, 2011). Esse é um ponto importante destacado no Manual: a dicotomia criada entre escola e trabalho. É defendida neste documento a urgência em reconectar a escola com o mundo do trabalho. Jovens de famílias pobres deixam a escola para se

incorporar prematura e precariamente ao mercado de trabalho informal ou acabam passando por uma “desocupação prolongada” (p. 32). Fala-se também em jovens que se encontram desestimulados, que não conseguem estabelecer vínculos estáveis, partilhando de desconfiança em relação a programas e ações governamentais, dentre os motivos pela descontinuidade administrativa, fragmentação e descumprimento do que é prometido.

Os estudos já citados remetem unanimemente também a uma vivência em um contexto precário por parte desses jovens. Na maioria dos casos, são jovens que foram trabalhadores infantis, com um histórico de desistência escolar na família, com pais que eram analfabetos ou semialfabetizados, e que também trazem uma trajetória de trabalho precoce. São pais que exercem também ocupações sem uma maior qualificação, como mostra Leão e Nonato (2012), inseridos em trabalhos rurais, domésticos, garis, salgadeiras etc. São vivências em trabalhos precarizados, começando na família uma socialização para o trabalho e que acabou direcionando as expectativas desses jovens em direção a um emprego que segue essa mesma linha.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho se faz presente em seus cotidianos há algum tempo, e que, como aponta Jeager (2011), esses jovens precisam trabalhar como uma forma de se sustentar e ajudar a família, sendo esta uma das causas do abandono escolar. Já em outros casos, como mostra Leão e Nonato (2012), trabalhar era uma condição para continuar estudando, levando alguns jovens até a se afastarem do trabalho para cursar o Projovem. Isso também envolve outros fatores que estão ligados ao cansaço gerado, pois alguns jovens residem distante do trabalho e do curso, e isso restringe a participação em outros espaços e círculos sociais.

Essas dificuldades podem ser visualizadas também a partir do alto índice de evasão que é identificado no Projovem Urbano, tal assunto, segundo C. B. Lima (2014)

deveria ser pauta por parte do governo demandando repensar estratégias de criação e execução de políticas juvenis. Como afirmam Sousa (2013) e Blanco (2010) os determinantes da evasão vão desde prioridade dada ao trabalho até mesmo ao uso de drogas. Ainda é preciso levar em conta a dificuldade também em relação à matrícula do jovem no Programa, devido a problemas em relação à localização dos núcleos e a atratividade nos cursos de qualificação oferecidos, como apontam Sousa (2013) Lombardi (2014). Esses dados também se apresentam no Relatório sobre o Projovem (Presidência da República, 2010), que mostra que 57% dos jovens matriculados desistem, tendo como motivos: a insuficiência de aulas, o atraso das bolsas, a violência na vizinhança, a impossibilidade de conciliar com o trabalho e a distância entre a residência e o núcleo.

Outra dificuldade encontrada na literatura é que os jovens participantes do Programa também são expostos a situações de discriminação e desconfiança em outros espaços. Como apontam Jaeger (2011) e Sousa (2013), os próprios ambientes escolares por vezes violentam esses jovens impedindo-os de utilizarem outros espaços que não sejam as salas de aula e os banheiros, além disso, os remetem a lembranças de seus fracassos escolares, em virtude de não ter conseguido concluir o ensino básico. Esses jovens tendem a encarar os estudos como uma necessidade, ao invés de ser algo que lhes dá prazer (Leão & Nonato, 2012). A dificuldade com a direção das escolas também é assinalada, havendo um entrave na aceitação do Projovem, dificultando a colaboração de algumas escolas.

Esses aspectos esbarram nos limites do Programa, que por vezes, como mostra Blanco (2010), trazem aspectos muito mais relacionados a incertezas por parte dos jovens participantes, ligados aos acontecimentos que vivenciam em seus cotidianos nas periferias urbanas. O autor identifica que há um medo de sobrar no mundo do trabalho,

medos estes relacionados aos estigmas que possuem os moradores das periferias urbanas.

Diante disso, percebe-se criações de projetos de vida relacionado à mudança de vida, como é identificado por Leão e Nonato (2012) em seus estudos, no qual os jovens pretendem continuar estudando, que veem nessa tentativa uma possibilidade de almejar uma condição social melhor que a de seus pais, acessar bens e serviços. Porém, identifica-se também projetos muito presos a suas redes de convívio cotidiano, sem confiança em novas oportunidades ou a crescer na vida em outras áreas, sinalizando para o que Blanco (2010) nomeou de perpetuação geracional da pobreza. Gondim e Moraes (2014), ao entrevistarem jovens egressos do Projovem urbano, identificaram que a maioria dos jovens encontrava-se trabalhando na área da construção civil ou em postos de trabalho precarizados, com salários incompatíveis com o esforço que é despendido. Dessa forma, as autoras apontam para uma falta de vinculação do Programa com o mercado de trabalho e a pouca contribuição dos arcos ocupacionais, revelando uma incongruência do programa enquanto uma política educativa profissionalizante.

Identifica-se ainda o discurso de responsabilização tanto nas falas dos jovens (Leão & Nonato, 2012), quanto na dos profissionais envolvidos (Sousa, 2013). Propaga-se que é papel do jovem usufruir de tudo que lhe é oferecido ali, que o programa cumpre seu papel, e que cabe ao jovem aproveitar as oportunidades, desconsiderando as questões socioeconômicas envolvidas. E como mostra Nascimento (2014) esse discurso salvacionista é adotado pelo jovem e pelos profissionais envolvidos, fazendo um jogo com aquele que estava excluído e agora está incluído, como se entrar no Programa pudesse, por si só, garantir a mudança de vida.

Dessa maneira, apesar do que está prescrito no Manual, a realidade captada pelos autores aqui expostos mostra uma realidade bem diferente. Revelam que o

Projovem não dá conta de atender as necessidades desses jovens, o que é demonstrado pelo alto índice de evasão. Não consegue alcançar os territórios e contextos necessário, deixando de fora aqueles que moram em zonas mais distantes dos núcleos. Além disso, é denunciado também a falta de vinculação do programa com o mercado de trabalho, falhando em mais um dos seus objetivos.

Escolas Técnicas

Com a promulgação da Constituição de 1937, o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia. Então, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, sendo depositado neles a esperança de proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. Dessa forma, os Liceus passam a funcionar em sintonia com a expansão industrial, sendo demandados a formar mão de obra qualificada. Mais tarde, essa configuração é novamente modificada. Em 1942, com a reforma no sistema educacional brasileiro, o ensino profissional técnico passa a ser equiparado ao nível médio, e os Liceus passam a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EITs).

Em 1959, as EITs são transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs), ganhando autonomia pedagógica e administrativa; e com a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Em 1961, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico. Isso torna o ensino profissional e técnico essencial para a expansão da economia. A partir dos anos 1970, surgem os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), cujo objetivo era formar engenheiros de operação e tecnólogos. No início dos anos 90, estes se tornam a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, absorvendo as

atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais, segundo a Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.

Em 2008, os Cefets e Escolas Técnicas remanescentes foram reorganizados e assim, criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). Segundo a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 1º, *“Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação”*. Os IF's são instituições de educação básica, superior e profissional especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Art. 2º).

Fica determinado também em lei, que os IF's têm como finalidades: formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo na geração e adaptação de soluções técnicas; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada (Art. 6º).

O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) teve sua fundação em 1909, ainda como Escola Técnica Industrial, com a finalidade de ofertar ensino profissional gratuito. Começou a funcionar com os cursos de: alfaiataria, marcenaria, serralharia, encadernação e sapataria, todos esses realizados em conjunto com o curso primário. Em

1937 transforma-se em Liceu Industrial, nos anos de 1960 em Escola Técnica Federal da Paraíba, e nos anos de 1999 em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. Ao final de 2008, através da instituição da Lei nº 11.892, com a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, foi possível a implantação do IFPB, com campi em: João Pessoa, Sousa, Cajazeiras, Campina Grande, Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel.

No total, o IFPB oferece 29 cursos superiores e 55 técnicos, contando com integrado, subsequente e PROEJA. O ensino técnico é dividido em três formatos: integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio. O curso técnico Integrado ao ensino médio é voltado para quem terminou o ensino fundamental e deseja obter uma capacitação técnica profissional junto ao ensino médio, de forma unitária, com duração de quatro anos em média. O curso técnico Concomitante possibilita ao aluno que curse o ensino médio em outra instituição e complemente com o ensino técnico oferecido no IF. Vale salientar que, no estado da Paraíba, tal modalidade só é oferecida no campus de Sousa. A modalidade Subsequente é voltada àqueles que concluíram o ensino médio, e desejam cursar apenas as disciplinas referentes ao currículo profissional. A modalidade Educação de Jovens e Adultos também é ofertada pelos IFs, através do PROEJA. Esta última é voltada para o público que terminou o ensino fundamental, com idade mínima de 18 anos.

No presente estudo, entraram em análise os cursos executados pelo campus da cidade de João Pessoa, especificamente duas modalidades executadas no momento da pesquisa: os Cursos Técnicos Integrados e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A razão desta escolha se dá, mais uma vez, em torno do objeto de pesquisa desta tese. Os cursos integrados ofertados são: Contabilidade, Controle

ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Instrumento musical. Já como modalidade PROEJA só é ofertado o curso técnico de Eventos.

Ensino Médio Integrado (EMI)

Através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), veio o apoio à articulação e a oferta de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio. A integração, segundo consta no Plano, apresenta melhores resultados pedagógicos, uma vez que também se propõe a garantir cidadania através da integração entre educação e trabalho. Segundo Araújo, Rodrigues e Silva (2014) o projeto de ensino integrado deve ter como pressuposto a educação a partir de fins sociais e não meramente pedagógicos.

Além do PDE ser entendido enquanto um princípio educativo, também pesa o financiamento para a melhoria da qualidade do ensino e ampliação de sua oferta através do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto no. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. O referido Programa visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, repassando recursos do governo federal para o investimento dos estados brasileiros em suas escolas técnicas.

O currículo integrado visa estruturar-se em uma base curricular unitária composta por: trabalho, cultura, ciência e tecnologia, ciência e produção e a pesquisa como princípio educativo. A montagem do currículo integrado e a oferta dos cursos devem levar em conta as características, necessidades e potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e tecnológico local e regional. Para isso, é primordial que haja integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos com o mundo do trabalho (Bevilaqua & Carvalho, 2009). Segundo Araújo, Rodrigues e Silva (2014), a integração deve se dar como um resgate do caráter

revolucionário contido no projeto de ensino integrado e na prática docente, o conteúdo trabalhado deve ser político e filosófico. Dessa forma, o projeto integrado deve assumir diante da realidade educacional um conteúdo político e uma perspectiva contra-hegemônica. Deve articular finalidades, metodologias e conteúdos coerentes com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores, a partir de uma prática docente integradora diante da difusão dos conhecimentos (Araújo, Rodrigues & Silva, 2014).

Em relação ao público atendido pela política de ensino médio integrado, não há uma exigência em relação à idade, porém é preciso ter cursado o ensino fundamental. Estudos como os de Pagno (2014) e Loponte (2010) verificam que é possível encontrar jovens a partir dos 14 anos de idade. Estes jovens, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas, mas há caso de alunos que vieram da rede particular de ensino (Bernardim, 2013; Pagno, 2014; Loponte, 2010).

Bernardim (2013) identifica também que a maioria dos pais e das mães possui ensino médio completo, e ainda vê refletida nas próprias atividades laborais exercidas por esses pais, a divisão que é típica do sistema produtivo capitalista, na qual as funções consideradas de menor prestígio social são direcionadas aos que são considerados menos intelectualizados, prevalecendo atividades tidas como de pouca qualificação.

Segundo Pelissari (2012) duas razões prevalecem para a procura do EMI: influência da família e mercado de trabalho. Em relação à escolha do curso, Loponte (2010) verifica que a maioria dos jovens entrevistados em sua pesquisa afirma que optou pelo respectivo curso por ser o único que tiveram acesso, unido ao reconhecimento da instituição. A ilusão que se cria em torno do trabalhar, como aponta Pelissari (2012), contagia esses jovens, que são levados pelo discurso de que é preciso trabalhar para ser alguém no futuro, legitimado pelas próprias famílias e também por

seus professores, que evidenciam em sala de aula a falta de mão de obra qualificada e a facilidade em encontrar um emprego quando se tem formação adequada.

Dessa forma, segundo o autor supracitado, é introjetada a ideologia da “sociedade do conhecimento” ao jovem, cria-se a necessidade de adquirir competências para conseguir fazer parte da competição do mercado. Os jovens, por sua vez, tomam esse discurso para si, e reproduzem a ideia de que é preciso muita força de vontade e persistência para conseguir um emprego, de que é necessário continuar estudando e fazer vários cursos para se manterem atualizados.

No que remete a satisfação dos jovens em relação ao EMI, segundo Loponte (2010), os alunos concordam com o modelo de ensino ofertado. Por outro lado, é observada por Pelissari (2012) a aparência fetichizada imputada ao mercado de trabalho. Ou seja, é criada uma ilusão de que é fácil encontrar emprego após essa formação técnica, e ainda que serão pagos altos salários, demarcando também o fetiche do salário no imaginário juvenil sobre o mercado de trabalho. Tal ilusão é alimentada não só pelo jovem, mas também fomentada em sala de aula pelos professores e em casa pela família.

Os egressos do EMI entrevistados por Pelissari (2012) relatam que, após sua saída, tiveram que assumir funções e remuneração no mesmo patamar que os operários, ou seja, passaram a conhecer o lado precarizado do trabalho do técnico, mostrando ter perdido a visão superficial que os atraía enquanto estavam à procura pelo curso. Dentre os entrevistados nesta pesquisa, 40% estavam empregados atuando como operário, estagiários ou aprendiz; 20% atuavam como técnico; 15% estavam desempregados; 10% cursam alguma graduação; 5% encontrava-se concursado; 5% era dona de casa; 5% fazendo curso pré-vestibular. Sobressai no discurso destes jovens a falta de experiência na prática no curso que fizeram.

Em relação ao que esperam para o futuro e como constroem seus projetos de vida, encontrou-se em Pagno (2014) uma prevalência de mudança de área. A maioria dos jovens entrevistados pelo autor não querem seguir a área referente ao curso técnico que estavam realizando na época da pesquisa, construindo planos de ingressar em uma graduação, porém em uma área distinta. Já nas pesquisas realizadas por Pelissari (2012) e Loponte (2010), a maioria dos jovens entrevistados se referiu ao desejo de continuar na mesma área do curso técnico que estavam realizando, almejando fazer uma graduação seguindo as respectivas áreas, pois visualizavam que seria mais fácil, já que havia um contato prévio e até mesmo uma prática. É possível destacar ainda uma minoria que pretendia atuar como técnico, ao invés de investir em uma graduação.

Através da literatura é possível perceber que o curso técnico é apresentado aos jovens como solução, ou até mesmo como uma certeza, uma saída viável a situação de desemprego vivenciada no país. Os jovens por sua vez, parecem se apropriar dessa ideia de tal maneira a assumir a culpa por uma não inserção ou inserção precarizada no final do curso. A falta da experiência prática, experiência esta prescrita como forma de integração nas premissas do programa, não é cumprida em todos os casos, revelando as falhas do mesmo.

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

O PROEJA foi criado, no âmbito federal, a partir do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, abarcando: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Os cursos oferecidos poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, com o objetivo de elevação do nível de escolaridade do trabalhador (art. 3º, Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004); e

também ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (art. 4º, Decreto nº 5.154/2004).

Este Programa pode ser executado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, pela rede de instituições federais de educação profissional e também por entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical, como por exemplo, o “Sistema S”. Já os cursos deverão ser oferecidos baseados em um projeto pedagógico integrado único, mesmo que envolva articulações com mais de uma instituição.

Em relação à carga horária, segundo o artigo 3º, esta deve ser de no mínimo de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente a formação geral e a formação profissional. Já os cursos de educação profissional técnica de nível médio deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente a formação geral, a habilitação profissional técnica, e a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação (Art. 4º).

As instituições de ensino que ofertam os cursos são também responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas. A escolha das áreas profissionais para a estruturação dos cursos deve levar em conta as demandas de nível local e regional, visando contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. A legislação também determina que todos os cursos do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão a qualquer momento, contanto que seja demonstrado aproveitamento e que os objetivos desse nível de ensino sejam atingidos, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Diante de tais determinações, o perfil dos jovens que frequentam o PROEJA, segundo os estudos de Santos, et al (2014) e J. F. Lima (2013) mostram que não há muita diferença na procura do programa em relação ao sexo do jovem, já as idades são bem variadas, tendo jovens com a idade mínima permitida em lei, 18 anos e adultos com mais de 50 anos. São pessoas que em sua maioria já tem filhos, trabalham, e que possuem uma renda em torno de dois salários mínimos.

Entre os motivos principais que levaram esses jovens a procurar o programa, estão: necessidade financeira e finalizar os estudos (Jorge, 2014; A. C. C. Santos, 2013; Bittencourt, 2013; J. F. Lima, 2013). As pesquisas mostram que, em alguns casos, a necessidade financeira fez com esses jovens abandonassem a escola muito cedo em detrimento a arrumar um emprego e ajudar no sustento da família. Acessar um curso no formato do PROEJA remete para esses jovens, segundo C. A. C. Silva (2014), conseguir trabalhar e estudar paralelamente já que as aulas são no turno da noite, ter uma profissão, terminar os estudos de forma mais rápida e cumprir com a exigência do mercado de trabalho.

Ao analisar teses e dissertações sobre o tema, Jorge (2014) identifica que realizar um curso na rede federal tem um grande peso para esses sujeitos, muitas vezes valorizando mais a instituição do que o curso técnico em si. Em relação às contribuições, o autor identifica em sua pesquisa influência em dois aspectos: vida profissional e pessoal dos estudantes; os relatos remetem ao convívio com outras pessoas, comunicação e respeito. O discurso do esforço pessoal também é identificado, assim como nos estudos sobre as demais políticas de formação, sendo colocado como determinante na garantia de sucesso profissional. Estes aspectos são encontrados também no estudo de Arruda (2013), no qual a oportunidade de conseguir um emprego

melhor, o status de escola de qualidade e a possibilidade de um futuro melhor foram primordiais na motivação de entrar no PROEJA por parte dos jovens.

Bittencourt (2013) identifica como uma das contribuições do programa o resgate de um direito civil, já que restaura uma oportunidade negada. Assim, confirma-se a função reparadora da EJA, já que os jovens veem nesse programa uma forma de resgatar o que não conseguiram usufruir quando estavam na idade regular. Outra contribuição vislumbrada pelos egressos do PROEJA entrevistados por Jorge (2014) é a aquisição de emprego, sendo que 53% dos participantes afirmaram que o curso contribuiu para obter o emprego, e dentre estes, 43% afirmaram que o trabalho atual tem relação com o curso anteriormente realizado.

Por outro lado, também são elencadas avaliações negativas em relação ao programa. Primeiramente em relação ao retorno à escola, Santos, et al (2014) destaca, a partir de seu estudo, o medo do fracasso que fica em evidência nos discursos desses jovens respaldados por representações negativas construídas em relação à dificuldade de adaptação a regras, exigências e rotinas educacionais. O sentido de inferioridade também é identificado por Jorge (2014) em seu estudo, no qual os jovens afirmam que por terem realizado uma formação do PROEJA sofrem preconceitos tanto por parte de alguns dirigentes da escola, como também por parte das empresas. Tal discurso é também legitimado na prática dos professores, que por vezes encontram-se também desmotivados, desacreditando na capacidade do jovem de aprender, mostrando um despreparo para lidar com esse público, contribuindo para a evasão do programa (Silva, et al, 2014; Bittencourt, 2013; A. C. C. Santos, 2013).

Segundo A. C. C. Santos (2013), a maioria dos professores que trabalhava no PROEJA não havia sido capacitada para tal, e ainda afirmava que os alunos chegavam ao programa com dificuldades de apreensão, resquícios da má formação que receberam

no ensino fundamental. O que corrobora os achados de Jorge (2014) e Bittencourt (2013), remetendo a falta de aulas práticas e de laboratórios, a uma estrutura inadequada de alguns cursos atrelada ao despreparo dos professores em relação ao trabalho com jovens e adultos. A parte teórica é a mais bem avaliada pelos jovens, porém não se mostra suficiente já que alguns afirmam que não se sentem preparados para atuação.

As outras dificuldades citadas pelos egressos remetem à carga horária exaustiva, já que a maioria deles trabalha o dia todo e vai para a aula à noite; falta de recursos financeiros para se manter no curso; não conseguiam chegar na hora certa; não conseguia acompanhar as aulas; avaliavam a obtenção das necessidades básicas como mais relevantes que a escola (Jorge, 2014; C. A. C. Silva, 2014). Segundo A. C. C. Santos (2013) as disciplinas de português e matemática não foram reforçadas no início do curso, além disso, o tempo de duração do curso se mostrou inadequado ficando a cargo dos alunos depois de formados buscarem por cursos complementares.

Apesar de todas as dificuldades já relatadas nos diversos estudos citados, os jovens do PROEJA conseguem enxergar mudanças que aconteceram após essa inserção. Uma delas é à volta aos estudos, o aumento na renda familiar, aquisição de bens, passeios com a família. Identificam mudanças também na forma de pensar, agir e ver o mundo, e a saída de um trabalho precarizado para outro com melhor reconhecimento social (Jorge, 2014; Arruda, 2013; Bittencourt, 2013).

Programa de Educação Tutorial

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. Em seu artigo 12 determina que:

Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial - PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET.

Constitui-se como um programa desenvolvido em grupos organizados e orientados pelo princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A Portaria 976/2010 trouxe inovações para a estrutura do PET, dentre elas a união com o programa “Conexões de Saberes”, mais tarde sendo modificada pela Portaria 343/2013. Traz também a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos, definição de tempo máximo de exercício da tutoria, que motivou protestos por parte de alguns tutores, segundo J. F. Lima (2013); a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET.

São objetivos do PET, descritos em seu Artigo 2º:

- I. Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;
- II. Contribuir para elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;
- III. Estimular a formação de profissionais e docentes de elevadas qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;
- IV. Formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país;
- V. Estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior;
- VI. Introduzir novas práticas pedagógicas na graduação;

VII. Contribuir com a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação;

VIII. Contribuir com a política de diversidade na Instituição de Ensino Superior, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero.

Também se encontra disposto nessa Portaria, que os grupos PET tem como dever contribuir para a implementação de Políticas Públicas e de desenvolvimento em sua área de atuação. Especificamente aos bolsistas da graduação, cabe: zelar pela qualidade acadêmica do PET; participar das atividades programadas pelo tutor e também as de ensino, pesquisa e extensão; contribuir para formação dos colegas; e publicar ou apresentar trabalho referente ao PET em evento de natureza científica ou revista científica.

A Portaria 976 do MEC é destacada na literatura, visto que traz uma mudança relevante em relação ao programa, e também por legitimá-lo enquanto uma política pública inclusiva e afirmativa, possibilitando o acesso à universidade por aqueles que antes as chances eram ainda menores. Possibilitou também a existência tanto de grupos direcionados a cursos específicos, bem como a formação de grupos multidisciplinares, e ainda os interinstitucionais (Deus Jr & Chaveiro, 2014; J. F. Lima, 2013).

No Portal do MEC consta que há atualmente no Brasil 842 grupos PET distribuídos entre 121 IES. Segundo Freitas e Duarte (2014), os primeiros grupos do que hoje chamamos PET surgiram no ano de 1979, chamado na época de Programa Especial de Treinamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), porém, as condições oferecidas para a execução não eram suficientes.

De 1986 a 1989 foi iniciada a segunda fase do programa, denominada de institucionalização, sendo oficializada com o lançamento do Manual de Orientações

Básicas do PET (1988). A ideia era conscientizar as IES sobre a importância da formação desses grupos para a universidade. A terceira fase, de 1990-1992, teve a expansão como marca, havendo um crescimento do número de grupos, melhora na infraestrutura, que geraram uma série de modificações nas regras do programa. A quarta fase (1993-1994) foi marcada pela consolidação do programa, havendo implantação de novos grupos, reativação de coordenações e afastamento de grupos com resultados insatisfatórios (Costa, 2011; Martins, 2009).

Após esse período o programa sofreu uma forte desestruturação, sendo desativado pela CAPES em 1999, e amparado pelo MEC por meio do SESu. Somente em 2004, o programa passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial, tendo o Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM) como responsável (Brasil, 2006). Constituiu-se a partir daí como modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação.

Assim, o programa ganha o formato que vigora até hoje, como apontam Freitas e Duarte (2014), seguindo a tutoria de um docente, sendo orientados a realizar determinadas atividades que contribuam para o seu desenvolvimento. Dessa forma, o PET deve:

Garantir aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação (Brasil, 2006).

Segundo Carvalho, et al (2014), a ideia do PET é favorecer a construção de espaços participativos que favoreçam a construção de conhecimentos, promovendo a interação entre estudantes da universidade vinculados ao programa e as pessoas que se

beneficiam com as ações realizadas. A proposta que subsidia o programa é a de ampliação dos ambientes de aprendizagem, para que assim seja proporcionado o desenvolvimento de novas competências e habilidades direcionadas aos desafios atuais.

Dos autores revisados, a maioria entende a definição de educação tutorial como algo complexo, já que muitas atividades surgem do dia a dia na prática e das demandas que emergem ao longo dos projetos (Silva, Andrade & Moraes, 2009). A autonomia do conhecimento, a visão humanista e o compromisso com as demandas sociais, segundo Martins (2008), devem ser os instrumentos da educação tutorial, acreditando que o tutor deve estimular o aluno a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem de desenvolvimento pessoal.

Silva Jr., et al (2014), ao entrevistar os egressos de um PET Conexões, identificou nos discursos desses jovens que o programa contribuiu para sua formação humana, formação prática, e também a melhoria no currículo acadêmico. Além disso, foi destacada a vivência de troca de conhecimentos e práticas entre os participantes e os que receberam os serviços prestados pelo PET (Freitas & Duarte, 2014). Essas questões também foram identificadas no trabalho de Carvalho, et al (2014) e Silva, Andrade e Moraes (2009), no qual as vivências proporcionadas em uma comunidade contribuiu para que os jovens do PET percebessem a realidade, e a partir dela pudessem elaborar uma prática adequada.

Deus Jr e Chaveiro (2014) e Silva Jr., et al (2014) também identificam questões referentes ao PET como um espaço de formação do comportamento para o ambiente de trabalho. Os jovens entrevistados por esses autores afirmam ter aprendido a trabalhar com pessoas diferentes; a respeitar o jeito de ser e o tempo de cada um; que aprenderam a se portar e se adaptar em situações adversas; e também a superar timidez. Segundo

Meyer, et al (2014) o PET deve formar e ensinar competências que tornem a o jovem apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.

Também foram identificadas contribuições no sentido acadêmico, que é um dos pontos de fomento do PET. Os jovens afirmam que participar do programa foi importante também no sentido das atividades de campo, da participação em eventos e workshop, as reuniões do grupo de estudo e o desejo de dar continuidade à carreira acadêmica (Silva Jr, et al, 2014). Além disso, os autores chamam a atenção para a questão da integralização, que foi colocada como foco em algumas análises, por exemplo, na de Meyer, et al (2014), que afirma que os conteúdos devem ultrapassar os limites impostos pela sala de aula.

Os estudos também destacam a autonomia que é concedida aos alunos do PET, possibilitando que estes busquem as atividades que lhes são de interesse, que conduzam também as atividades no grupo, e também as que são destinadas ao público alvo de cada projeto (Silva, Andrade & Moraes, 2009). Um exemplo pode ser visto no trabalho de Birk, Hermel e Zimmermann (2014), no qual os jovens entrevistados afirmam que os bolsistas desenvolvem aulas práticas como uma forma de auxiliar na compreensão do conteúdo, como uma ferramenta didática para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Vale salientar que a literatura encontrada em relação ao programa foi produzida pelos próprios atores do mesmo, ou seja, professores e alunos que o compõe. Na determinação da lei e previsto no Manual do programa, fala-se muito em promover autonomia e na necessidade de contribuição para a implementação de políticas públicas e formação na área de atuação. Porém, o material encontrado não fornece uma clara compreensão em relação a concretização de tais objetivos, mas o que se percebe é que o PET acaba ocupando um lugar onde a prática é acessada pelos alunos da graduação.

Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) foi instituído através da Portaria Interministerial nº 1.802, de 26 de agosto de 2008. Seu formato foi elaborado considerando a experiência com a implementação do PET, que foi explicado no tópico anterior. Para tal, levou-se em conta: a responsabilidade constitucional de incrementar o desenvolvimento científico, tecnológico e formação de recursos humanos para a área da saúde; e também a Lei Orgânica da Saúde nº 8.080/1990, referente à participação da União na formulação e na execução da política de formação e desenvolvimento de recursos humanos para a saúde.

Uma das funções do Ministério da Saúde (MS) é articular, junto ao Ministério da Educação (MEC), estratégias de mudanças curriculares nos cursos de graduação na área da saúde, com o objetivo de formar profissionais para a atuação na Atenção Básica. Isso se dá também via Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, enquanto estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS) para formação e desenvolvimento de trabalhadores na área da saúde, considerando a necessidade de um processo de integração ensino, serviço e capacitação pedagógica.

O PET-Saúde emerge como um instrumento para viabilizar programas de aperfeiçoamento e especialização em serviço dos profissionais da saúde, fazendo iniciação ao trabalho, estágios e vivências, de acordo com as necessidades do SUS (Art. 1º). São ofertadas bolsas mensais de incentivo para alunos, tutores e preceptores. O programa tem como objetivos (Art. 2º):

I - possibilitar que o Ministério da Saúde cumpra seu papel constitucional de ordenador da formação de profissionais de saúde por meio da indução e do apoio ao desenvolvimento dos processos formativos necessários em todo o País, de acordo com características sociais e regionais;

II - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, bem como a atuação profissional pautada pelo espírito crítico, pela cidadania e pela função social da educação superior, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado pelo Ministério da Educação;

III - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;

IV - contribuir para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da área da saúde;

V - contribuir para a formação de profissionais de saúde com perfil adequado às necessidades e às políticas de saúde do País;

VI - sensibilizar e preparar profissionais de saúde para o adequado enfrentamento das diferentes realidades de vida e de saúde da população brasileira;

VII - induzir o provimento e favorecer a fixação de profissionais de saúde capazes de promover a qualificação da atenção à saúde em todo o território nacional; e

VIII - fomentar a articulação entre ensino e serviço na área da saúde.

São atribuições dos alunos bolsistas: zelar pela qualidade acadêmica do PET-Saúde; participar de todas as atividades programadas pelo professor tutor e preceptor; participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão; manter bom rendimento no curso de graduação; publicar ou apresentar em evento de natureza científica trabalhos fazendo referência à sua condição de bolsista do PET-Saúde. Por outro lado, compete ao

MS a responsabilidade técnico-administrativa pela execução do PET-Saúde, destinando os recursos orçamentários.

Entre as motivações dos jovens para participar do PET Saúde, Azevedo (2014) elenca: a vivência prática no SUS, já que a formação teórica não dá conta de abarcar a dinamicidade da prática; a experiência multidisciplinar em saúde; a integração ensino, pesquisa e extensão; a possibilidade de construir um bom currículo; e também a bolsa auxílio. A média de idade dos participantes encontrada por Azevedo (2014) foi de 26,9 anos, sendo o mais jovem de 19 anos.

As atividades realizadas no PET Saúde elencadas pelos autores como Tabile, et al (2015), Reis, et al (2014), Mendieta, et al (2014) e Azevedo (2014) trazem similaridades, mas também mostram diferenças baseadas na temática de cada PET. As principais atividades desenvolvidas como participante do PET-Saúde foram: oficinas e grupos nas unidades de saúde que estavam inseridos, como exemplo as oficinas terapêuticas utilizadas no caso do PET Saúde Mental (Mendieta, et al, 2014), que são parte das principais formas de tratamento oferecido nos CAPS; a participação em projetos de pesquisa.

O Apoio Matricial e Interconsultas também foram apontadas, bem como a participação em Visita Domiciliares, Institucionais e Residenciais Terapêuticos; estudos sobre o SUS durante as reuniões de equipe; reuniões para melhoria do serviços com os trabalhadores, como exemplo a atividade propostas pelo PET Redes de Atenção, estudada por Tabile, et al (2015) utilizando o fluxograma afim de melhorar o serviço; os atendimentos individuais ou ambulatoriais; acolhimento em grupo ou individual; e busca Ativa aos usuários.

O que há de comum mostrado pelos estudos é que a atividade é direcionada principalmente para o coletivo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades, atitudes

e vivências que estimulem a integração de saberes (Reis, et al, 2014). Assim, esse processo requer dos alunos, tutores, preceptores e equipe de saúde um esforço para garantir o processo de integralidade, do cuidado e a resolubilidade das ações para que se efetive a promoção, prevenção e reabilitação da saúde (Tabile, Bernhard, Dihe, Muller & Koepp, 2015). Além desses esforços, outras dificuldades são relatadas no estudo realizado por Marinho, et al (2014), que remetem ao próprio desenvolvimento das atividades, ao acesso aos cenários de prática, a disponibilidade de tempo para os encontros presenciais do grupo.

Apesar das dificuldades, de forma unânime, os estudos apresentam diversos relatos positivos a respeito das vivências possibilitadas, enquanto jovens em formação, a partir da inserção no PET Saúde. Uma delas foi o aprendizado e entendimento do funcionamento do SUS (Tabile, et al 2015; Reis, et al, 2014), pois através da inserção foi possível conhecer a prática diária dos profissionais envolvidos, o que gerou modificações nos seus processos de formação, levando a compreensão de que a prática proporciona ir além do conhecimento técnico adquiridos nas academias (Fonseca, Junqueira, Zilbovicius, Araújo, 2014; Mendieta, et al, 2014). Esse aspecto também fomentou a diminuição do distanciamento entre a teoria vista em sala de aula e as necessidades concretas da população (Batista, Cardoso, Fontana, Moreira & Pessoa, 2014; Marinho, et al, 2014).

O processo de trabalho da equipe também foi citado como algo positivo proporcionado pelas experiências dos jovens petianos, pois proporcionou a experiência de interdisciplinaridade, diversificando conhecimentos (Tabile, et al 2015; Reis, et al, 2014). Essa troca possibilitou também reflexão sobre as atividades que estavam realizando e as que poderiam ser oferecidas pelo PET Saúde, valorizando o que estava

sendo vivenciado no dia a dia e possibilitando espaço para as demandas que surgiam (Marinho, et al, 2014).

A relação com a comunidade também emergiu como fonte de aprendizado para a futura prática profissional (Tabile, et al 2015; Fonseca, Junqueira, Zilbovicius, Araújo, 2014; Mendieta, et al, 2014), pois através dela o compartilhamento de saberes foi proporcionado, e gerou questionamentos sobre as práticas, sobre como fazer saúde em equipe, aproximou os cenários, deixando-os mais próximos da realidade social, e aumentando também o interesse dos estudantes em dar continuidade a carreira profissional.

Segundo Fonseca, Junqueira, Zilbovicius e Araújo (2014), a inserção no PET Saúde também contribuiu para a formação humana e cidadã dos jovens, indo além do ensino de técnicas. Isso também é identificado por Batista, et al (2014), pois, por exigir uma atuação na perspectiva de atenção à saúde de forma integral, humanizada e articulada com a rede, os jovens participantes do PET Saúde ressignificam também a maneira de fazer saúde.

Os jovens também afirmam que a participação no PET-Saúde colabora para as suas inserções como futuros profissionais (Reis, et al, 2014), já que favorece a formação de profissionais com percepção mais abrangente e integrada. Os estudos realizados por Fonseca, Junqueira, Zilbovicius e Araújo (2014) com os egressos do PET Saúde mostram que estes jovens ressignificaram também seus projetos de vida, e agora já visualizam a possibilidade e desejo de atuarem nas áreas das políticas públicas de saúde, ao invés de cogitar apenas a atuação em consultórios.

Também foi mencionado nos estudos o aprendizado de comportamento, posturas, atitudes de respeito à opinião do outro e escuta (Reis, et al, 2014; Mendieta, et al, 2014). Segundo os jovens o espírito de equipe se torna ferramenta fundamental para

a realização dessa atividade, e faz parte de um perfil que deve estar voltado para a nova dinâmica de atenção à saúde. Para eles, a experiência no PET Saúde possibilita esse perfil, já que, desde o início, é demandado deles esse tipo de postura (Batista, Cardoso, Fontana, Moreira & Pessoa, 2014).

Assim, percebe-se, através dos estudos aqui apresentados, que o PET Saúde tenta contribuir para a formação de profissionais de saúde e sensibilizar e preparar profissionais para atuar de acordo com as diferentes realidades da população brasileira. Porém, uma vez mais, não é possível identificar nas pesquisas se de fato isso é alcançado, mas por outro lado, é possível identificar as dificuldades em relação a disponibilidade de tempo para a formação dos alunos e ao mesmo a já tão conhecida cobrança do aprender a se comportar.

Capítulo 3:

Desenvolvimento, projetos de vida e consciência: ferramentas teóricas

Para compreender como os jovens se desenvolvem a partir da Política Pública Formação Profissional, no presente capítulo será abordada a concepção de desenvolvimento, consciência e projeto de vida. Levando sempre em conta que o contexto não pode ser perdido de vista, já que estamos tratando da juventude que tem as políticas públicas como parte dos seus cenários de vida. Para tal compreensão, é necessário firmar o lugar do qual fala esta tese, com que olhar analisa-se essa temática. A tentativa é desnaturalizar, romper com os modelos tradicionais de ver o jovem, principalmente àquele que participa das políticas sociais.

Esta tese se ancora na perspectiva histórico-cultural, atendo-se à realidade objetiva, na qual os sujeitos são percebidos como históricos, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (Tuleski, 2008). Para Vygotsky e Luria (1996), a psicologia deve estar direcionada a forma que os homens produzem socialmente, pois são as organizações sociais que irão determinar os elementos que predominarão.

Segundo Teixeira (2005), o que caracteriza a psicologia de Vigotski⁸ e seguidores, é o fato de estar fundamentada na concepção marxista de mundo, abordando a gênese e o desenvolvimento do psiquismo de um ponto de vista histórico e social. Para Vigotski e seus companheiros, era necessário superar a psicologia introspectiva baseada no idealismo filosófico e as correntes materialistas mecanicistas, levar em conta a forma como os homens produzem, e tratar a relação homem-natureza de sob uma perspectiva histórica.

⁸ Nesta tese, a grafia do nome Vigotski será padronizada, apesar deste ser encontrado com diferentes grafias na literatura. Porém quando se tratar de obras específicas, será preservada na referência a grafia tal qual utilizada naquela edição.

Baseando-se na abordagem materialista dialética da análise da história humana, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento de habilidades e funções específicas e a origem da sociedade são resultantes do surgimento do trabalho, entendido como movimento de transformação. Ter em mente esse processo híbrido de desenvolvimento (Vygotsky & Luria, 1996) auxilia de forma fundamental o entendimento do objeto de estudo aqui proposto, pois traz a dimensão de que as aquisições do desenvolvimento não são dadas a priori, elas são apropriadas pelo homem. Dessa forma, tal referencial auxilia na compreensão de como a Política Pública de Formação Profissional traz uma colaboração para a vida dos jovens que delas participam, auxiliando no desenvolvimento e constituição dos sujeitos que delas participam.

Juventude e Desenvolvimento: Questões norteadoras para compreensão

A partir do entendimento de que as condições socioculturais transformam profundamente o homem, Vigotski (2007) considera a juventude uma categoria histórica e constituída socialmente. Assume, assim, que seu desenvolvimento também é perpassado pelas questões sociais, assim como sua trajetória de vida e as relações estabelecidas socialmente. Para ele, cada etapa da vida é constituída por forças motrizes que são responsáveis pelas mudanças singulares a cada uma destas 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 (2006), a chave para entender a psicologia das idades está em entender sua orientação e as forças motrizes que a impulsiona, ou seja, desejos e aspirações do sujeito, a evolução do comportamento e de interesses por parte dos

sujeitos, nas alterações que ocorrem na estrutura do seu comportamento. Como chamam atenção Anjos e Duarte (2016), não se trata de negligenciar as mudanças biológicas, e sim de compreender juventude como fenômeno cultural, tendo sua origem nas transformações dos modos de produção.

É na juventude que o sujeito se prepara para cumprir determinados papéis sociais da vida adulta. Trata-se de um momento de consolidação das principais aquisições conseguidas em períodos anteriores (García, 2013). Dessa forma, Vigotski constrói uma concepção de desenvolvimento levando em conta as vivências e as questões emocionais atribuídas ao processo de desenvolvimento. Voltando para o desenvolvimento na adolescência e juventude, o autor considera que o estabelecimento de interesses é a força motriz desse momento no desenvolvimento do sujeito, ou seja, a chave para compreender seu desenvolvimento psíquico.

Os velhos interesses de infância vão desaparecendo, e novos são desenvolvidos, sendo marcada uma nova maneira de pensar, agora através do pensamento por conceitos, estruturação de mundo e da personalidade (Anjos & Duarte, 2016). Assim, o interesse por algo surge quando se desenvolvem as atrações e juntamente com sua aparição se modificam também as relações com o meio. Nas *Obras Escogidas Tomo IV* (Vygotski, 2006), o termo “*problema de los intereses*” é uma constante e é intencionalmente utilizado como forma de caracterizar a idade de transição como uma mudança qualitativa no sistema de atrações e aspirações juvenis.

Assim, se faz necessário que no cotidiano do jovem sejam estabelecidas tarefas por parte do contexto onde vivem, 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 Vygotski (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.

Tal concepção tenta superar a ideia mecanicista sobre o desenvolvimento dos interesses acompanhada pela ideia do hábito. O hábito surge no sentido de costumes, sendo considerado como uma simples tendência de repetir múltiplas vezes as ações realizadas; como uma simples inércia do comportamento, tomando em consideração as tendências adquiridas das reações, também incertas. Para Vigotski (2006) é aí que se localiza a limitação dessa concepção, pois reduzir a aquisição de interesses a um simples mecanismo de adestramento, baseado na força da inércia, numa repetição habitual.

Vigotski (2006), ao fazer oposição a psicologia do desenvolvimento clássica, considera que é um erro o estabelecimento de fases segregadas a adolescência e juventude sendo características da psicologia moderna a superação dessa visão. Quando Vigotski analisa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na adolescência e juventude, evidencia tanto a adoção do princípio do reflexo pela psicologia histórico-cultural, quanto um rompimento com a ideia de passividade intrínseca às teorias psicológicas mecanicistas. Para Vigotski o reflexo não é especular, é movimento, é condição necessária para que o sujeito se aproprie de suas vivências (Teixeira, 2005).

Assim, o desenvolvimento se produz como um movimento arritmico no qual fases diversas são reveladas, duplamente determinadas, de um lado pela maturação interna e de outro o meio e relações estabelecidas (Vigotski, 2006). O desenvolvimento está, dessa forma, vinculado à história social e aos processos de internalização. As funções psicológicas possuem um componente primitivo, mas que são superados qualitativamente pelo desenvolvimento cultural, se modificando, se redimensionando.

Assim, o indivíduo passa a ser controlado pelas funções superiores, essas que surgem a partir da inserção cultural, e também a controla-las (Vygotsky & Luria, 1996).

Para Vigotski (2006), não é de surpreender que o desenvolvimento arrítmico no período da adolescência e juventude se caracterizem 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. Assim, o interesse por algo surge quando se desenvolve as atrações e juntamente com sua aparição se modificam também as relações com o meio.

A juventude é marcada por duas etapas fundamentais no desenvolvimento dos interesses: a etapa da aparição de novas atrações e a etapa de maturação. O primeiro momento é caracterizado pela destruição da superestrutura e revelação das novas capas de atração. Vigotski (2006) o caracteriza como uma manifestação negativa dos interesses, oscilações em relação à disposição, vivência de angústia, reações instáveis e de pouca duração. Ele chama atenção para o fato de o negativismo não ser uma regra e que sua manifestação “*se debe, en medida muy considerable, a fallos en el planteamiento pedagógico*” (p.35). A base biológica dos interesses vai se reestruturando a medida que as novas atrações vão aparecendo, o que envolve a personalidade em seu processo de maturação e também a concepção de mundo do jovem.

Assim, “*Las ideas que rodean al adolescente y se encuentran fuera de él, al comienzo de su maduración pasan a ser su patrimonio interior, una parte inseparable de su personalidad*” (p. 36). Como aponta García (2013), a apropriação dessa nova posição objetiva condiciona a necessidade de determinar seu futuro lugar na realidade social. Esse lugar na sociedade é justamente apresentado pelo adulto, se dá através da mediação e relação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento, ou seja,

da transmissão dialética construída historicamente pelo conjunto dos homens (Anjos & Duarte, 2016).

A segunda fase, correspondente a maturação desses novos interesses, é caracterizada de uma formação positiva, uma fase de afirmação e da transformação dos interesses em culturais outra vez (Vygotski, 2006). A partir de sua trajetória de vida, o jovem irá eleger um projeto de vida mais palpável, vinculado as condições materiais que lhes são apresentadas. Seu desenvolvimento psicológico precedente contribui para o jovem delinear o sentido da vida, como um conjunto de objetivos mediados traçados pelos jovens (García, 2013). Como afirmam Leal e Mascagna (2016), no processo de tomada dessa decisão, o jovem enfrenta a necessidade de dar resposta a um significado pessoal e social, considerando a possibilidade de alcançar a autossatisfação e também o sucesso.

Esses novos conteúdos passam então a ser neoformações, nas quais o pensamento alcançará sua plena socialização, avançando assim no tema “formação de conceitos” (Vygotski, 2006). Como afirmam Anjos e Duarte (2016), através da formação por conceito, o jovem avança na sua compreensão de realidade, abrindo lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo vai convertendo-se em convicções internas orientadas aos seus interesses. Ao permitir ao jovem adentrar-se no mundo das suas próprias vivências, o pensamento em conceitos revela os profundos elos ativos na realidade (Garcia, 2008), possibilita conhecer as leis que a regem e ordenar o mundo, percebido com a ajuda de uma rede de relações lógicas. Desse modo, cada conceito surge relacionado aos anteriores, e possibilita o desenvolvimento e estruturação da consciência.

O pensamento conceitual organiza a imagem subjetiva da realidade, e é produto da internalização da produção cultural e da condição para tal internalização,

concomitantemente. Assim, a sociedade que construímos nos dá o limite e as possibilidades de elaboração dos interesses, baseados fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. Na idade de transição a escolha da profissão é sem dúvida uma das demandas culturais, o que traz consigo fatores como eleição de um projeto de vida e a auto realização.

Como salientam Leal e Mascagna (2016), a depender da classe social a qual o jovem pertença, a entrada no mercado de trabalho pode acontecer muito cedo, ou por outro lado, a idade de transição pode ser perpassada por uma maior espera para integrar no mercado. Segundo Vigotski (2006) o jovem trabalhador começa sua juventude mais tarde e termina mais cedo do que aqueles que não trabalham. O período de desenvolvimento destes transcorre de forma reprimida e em dependência das condições sociais. As condições de vida vão influenciar diretamente este período, que vai se manifestar com maior intensidade a depender dessas condições. Assim, o problema dos interesses e construção de projeto de vida na juventude é a chave para entender o desenvolvimento psicológico destes.

Dessa forma, é muito importante não perder de vista que os interesses são ditados pela cultura, sendo desenvolvidos de acordo com as condições materiais proporcionadas pelo meio em que o jovem vive. Uma vez assumida essa posição, é possível afirmar que o jovem filho da classe trabalhadora, a depender das condições materiais acessadas, pode ser levado a uma necessidade de inserção laboral de maneira mais urgente e apressada. Tal urgência terá um papel primordial na elaboração dos seus projetos de vida, pois ela está ligada a necessidade de responder a um significado pessoal e social, como veremos no próximo tópico.

Construção do Projeto de Vida

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, considerados como processo vital enraizados nas bases orgânicas e da personalidade, incluindo o interesse no contexto geral da ontogênese (Vygotski, 2006). São alterados de acordo com as possibilidades e oportunidades ao sujeito apresentadas, e é esse movimento, em todos os sentidos e direções, que conduz à estratégia para que o sujeito consiga realizar-se (García, 2013).

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 a crença da individualização do projeto de vida, negando que este é construído a partir das vivências e das condições que são disponibilizadas pelo meio social (Maia & Mancebo, 2010). Tal posicionamento neoliberal vem revestido pela aparência da escolha, ocultando o fator necessidade do mercado e as circunstâncias reais ligadas à origem social desses jovens (Leal & Mascagna, 2016).

A situação social de desenvolvimento, como aponta García (2013), conduz o jovem ao processo de autodeterminação da personalidade em conjunto com as tarefas e exigências impostas a ele. Todo esse processo encontra-se vinculado às condições de vida e a educação que prepara o sujeito para a sociedade, no qual a formação educacional é desafiada a preparar o jovem para o trabalho sem limitar-se a uma formação voltada meramente à adaptação para o mercado e à lógica do capital (Anjos & Duarte, 2016).

Segundo Vigotski (2006), há uma insuficiência do pensamento dialético no jovem, daí a necessidade de um sistema educacional que intencionalmente oriente para

o desenvolvimento do pensamento dialético e superação da visão maniqueísta de mundo. Porém, o jovem raramente se depara com modelos de pensamentos dialéticos porque tal tipo de pensamento não está difundido na sociedade e nos campos de estudos, tornando-se um desafio para a educação escolar (Anjos & Duarte, 2016). Dessa forma, a sociedade capitalista torna-se um obstáculo para o desenvolvimento por meio de relações conscientes, livres e universais, como apontam Leal e Mascagna (2016).

Se a demanda cultural é que o jovem escolha uma profissão, então devemos pensar o que é ofertado culturalmente para isso e como se dão as relações sociais nesse sentido. Isso exige dele o desenvolvimento da consciência do trabalho como elemento central, tendo que lidar com as expectativas pessoais, status da profissão, ganhos financeiros, etc., iniciando sua transição para o mundo adulto em um plano ideal. Porém, no caso da juventude pobre, as condições sociais muitas vezes os forçam a buscar por sua subsistência, o que faz com que o processo de decisão seja mais acelerado, sendo compelido a trilhar um determinado caminho.

Dessa forma, o jovem é demandado a responder um significado pessoal e social, buscando atender seus projetos de vida, tendo em conta a auto realização e o sucesso. A escola e instituições formadoras têm papel fundamental no auxílio a essas escolhas, como aponta García (2013), estas devem atuar como cenário reforçador das ações e atividades que equilibrem as reações dos jovens com o mundo em que vivem, oportunizando a base para o surgimento da ação criadora. É necessário lembrar que, a depender da juventude, os desejos e afinidades podem ser substituídos por oportunidades que surgem, por vivenciar um contexto social onde as necessidades são mais imediatas, acabam se rendendo à força das condições materiais (Leal & Mascagna, 2016).

Assim, as instituições formadoras deveriam assumir um papel de articuladora entre ciência e realidade, comprometida com a emancipação, humanização, atuando em prol da promoção do desenvolvimento pleno do sujeito. O trabalho educativo, como afirmam Leal e Mascagna (2016), deve estar dirigido a produzir o desenvolvimento de maneira plena, vindo em forma de instrumento para compreensão da realidade, proporcionando esse reconhecimento do homem como ser coletivo.

Consciência: categoria chave para a psicologia histórico-cultural

Para Vigotski, cada processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-o em um novo tipo de desenvolvimento construído a partir da relação entre o processo que antecede e o que sucede (Tuleski, 2008). Descrever o processo de apropriação e de desenvolvimento do jovem significa demonstrar também a importância do meio social e organização deste. Por reconhecer a importância da análise história para o entendimento dos fenômenos, Vigotski e seus companheiros identificaram a necessidade de superar a psicologia introspectiva baseada no idealismo filosófico e também as correntes materialistas mecanicistas da psicologia da segunda década do século XX.

Tais abordagens tratavam com simplicidade os fenômenos psicológicos e eram incapazes de descrever adequadamente a consciência, manifestação superior do psiquismo (Leontiev, 1991). Em *“A consciência como problema da psicologia do comportamento”* (Vigotski, 2004), Vigotski estabelece que a psicologia não poderia ignorar nem o reflexo hereditário nem o adquirido, já que essas duas modalidades de reflexo fazem parte da base do comportamento do animal e do humano. Ao ignorar o problema da consciência, as correntes psicológicas ficavam limitadas aos nexos mais elementares do ser vivo; eram conduzidas a métodos que descartavam as reações não

manifestas, como a fala interna, as reações somáticas, etc.; a diferença entre o comportamento do homem e o do animal não se fazia clara; e ainda a exclusão da consciência deixava intactos o dualismo e o espiritualismo na psicologia (Tuleski, 2008; Wertsch, 1988).

Dessa forma, a consciência era vista como fenômeno secundário o que impedia a investigação mais aprofundada de problemas relacionados a estrutura do comportamento, seus componentes e suas formas. Em sua obra, Vigotski reconheceu a consciência enquanto um problema da psicologia, defendendo a materialização da mesma, a necessidade de encontrar um lugar para seu estudo buscando explicações para problemas que estavam a ela relacionados. Segundo ele, o sujeito consciente estabelece relações com a experiência de outros sujeitos, assim, se constitui através da experiência social, histórica e pelo desdobramento da consciência do eu e do outro consciente.

Negar a consciência, dizia Vigotski, significava admitir que o comportamento é uma soma de reflexos (Wertsch, 1988). Para este autor, a consciência procede da experiência e depende, psicologicamente, do meio. Busca em Marx e Engels a ideia de que o homem reage ao meio, mas se trata de um meio criado por ele mesmo, por sua atividade social; o meio no qual se desenvolve o psiquismo é cultural por excelência (Teixeira, 2005).

A consciência é entendida enquanto entrelaçamento do sistema de reflexos, mas que ultrapassa a visão da reflexologia, pois não é considerada nem como um reflexo, nem como um excitante e sim como um mecanismo de relação entre os reflexos. Ela é construída a partir do contato social, sendo originada social e historicamente enquanto uma experiência duplicada englobando o contato consigo mesmo. Segundo Leontiev (1983), a consciência é um reflexo, mas, nesse caso, reflexo do reflexo da realidade material no pensamento. O uso de signos conduz os seres

humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Assim, a consciência é encarada como uma organização observável do comportamento, imposta ao ser humano através das práticas sociais, dotada de um caráter dialético, onde as relações passam por constantes transformações e por influências múltiplas (Wertsch, 1988). Dessa forma, as funções psicológicas superiores são formadas fora do indivíduo e trasladadas para seu interior (Vigotski, 1989), são independentes das elementares e com elas estabelecem uma relação de contraposição, sendo o sentido dessa relação dialético. Ou seja, as funções superiores permitem que as funções elementares possam se manifestar de formas muito distintas de como se manifestariam caso mantivessem seu “estado original”.

Vigotski (1933-1934/2009) considera a consciência como resultante das relações das funções psicológicas criticando o estudo focado apenas nos elementos que a constitui, defendendo então um estudo de forma mais dinâmica. A relação existente entre os fenômenos afetivos e cognitivos, a vivência, constitui a consciência como tendo sua gênese no social, corroborando a ideia do autor que afirma que somos um estímulo em relação a nós mesmos e aos outros. O homem não age sozinho, na sociedade que se criaram e se desenvolveram os sistemas de relação psicológica que estão na base da atividade laboral e da vida social. Como bem aponta Teixeira (2005), isso significa que há um elo entre um homem e outro, pois é na interação social que uma pessoa influencia outra. Essa influência social, tem, primeiramente, uma função exterior ao indivíduo, e posteriormente passa a ser uma influência interior.

Para Vigotski a consciência é reflexiva, o homem é capaz de se desdobrar, de ser objeto de si mesmo, que é a capacidade de estar consciente de ter consciência

(Molon, 2009). A dualidade da consciência é confirmada na relação com o outro na própria consciência, isso remete ao contato consigo mesmo que é garantido ao manter o contato com o outro. Para o autor a consciência filtra e modifica a realidade, sendo entendida como possibilidade de reflexão. Assim, só tomamos consciência de nós mesmo a partir do momento que tomamos consciência dos outros (Vigotski, 2004). A consciência tem como característica essencial a complexidade da reflexão, podendo haver alterações da realidade ao ultrapassar os limites do visível e da experiência imediata, o que obriga a busca pelos significados que não são observados diretamente. Logo a consciência é estudada de acordo com a realidade a qual a relação se refere, sendo a vertente individual uma parte secundária à base social.

Segundo Molon (2003) a consciência é semioticamente constituída e mediada, matizada ideologicamente, combinando signos sociais e ideológicos. Assim, só é possível estudar a consciência pelo conteúdo que a constitui e por intermédio da sua lógica instituidora. Para Vigotski não se pode separar a consciência e sua lógica estrutural, pois só se pode acessá-la quando se objetiva, ou seja, através da linguagem e do trabalho. Assim, através do signo a formação do reflexo simples é transformada, a conexão neural é compartilhada, e o controle do comportamento é internalizado a partir do domínio exercido pelo outro.

Por ser considerada um processo, logo este implica transformações (Vygotski, 2006), dessa maneira a consciência muda e vai aumentando sua complexidade a partir das situações onde o sujeito vai se tornando mais conhecedor do mundo. Para ele, sua unidade de análise é a palavra, pois esta proporciona um atravessamento pela complexidade interfuncional da consciência, tendo um papel central. Somente através da compreensão da palavra é possível conhecer as relações entre pensamento e fala, sendo considerada por Vigotski um microcosmo genuíno da consciência.

Para Vigotski, tomar consciência significa transportar uma operação ao plano da linguagem, recriando-a na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras. O pensamento em conceito, explicado no tópico anterior, será fundamental para isso uma vez que esse tipo de pensamento faz com que a operação deixe de ser um estímulo em particular e passe a ser uma síntese. Dessa forma, o jovem vai tomando consciência de suas possibilidades e necessidades, fazendo escolhas de forma a realizar suas potencialidades, mas que serão efetivadas de acordo com a sua realidade concreta. Assim, o jovem vai desenvolvendo uma tomada de consciência relativa ao próprio eu, nomeada por Vigotski de autoconsciência (Vygotski, 2006), onde ele avança na compreensão dos processos próprios que surgem das neoformações e novos agrupamentos.

Autores como Leal e Mascagna (2016) argumentam que a escolha da profissão, construção de projeto de vida, deveria envolver a tomada de consciência em relação à importância da atividade de trabalho na sociedade, considerando essa escolha como um elemento de participação. Porém, tal escolha acaba acontecendo muito mais vinculada a interesses e necessidades pessoais/familiares, uma vez que está ligada às condições de vida de uma sociedade construída sobre a base da exploração do trabalho e fundamentada no lucro.

Capítulo 4:
Retrato da Política Pública de
Formação Profissional em João
Pessoa: o que dizem os
documentos?

A presente tese tem como objetivo geral analisar o contexto disponibilizado pela Política Pública de Formação Profissional e a apropriação destas pelos jovens, a partir de suas trajetórias de vida, para construir seus projetos de vida. Para tal, tem-se como objetivos específicos:

- Caracterizar:
 - O jovem inserido na Política Pública de Formação Profissional;
 - A formação oferecida pela Política Pública de Formação Profissional;
- Identificar:
 - Quais as condições de vida que esses jovens tiveram;
 - Que aspectos da Política entram na constituição desses jovens.
 - Como a Política Pública de Formação possibilita construção de projetos de vida para esses jovens;
- Analisar:
 - As vivências dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias nas políticas sociais;
 - Que elementos acessados na Política Pública de Formação Profissional, os sujeitos usaram para se constituir.

Pressupõe-se que a Política Pública de Formação Profissional tem uma colaboração na vida dos jovens que delas participam, seja via inserção de uma parcela deles no mercado de trabalho, e/ou proporcionando projetos de vida. Porém as políticas não se mostram efetivas no quesito formação para acesso à cultura e educação integral, não garantem a cidadania, atendendo ao interesse do capital. (D. C. B. Alves, 2014; Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014; Gondim & Morais, 2014; Pessoa, 2013; Pelissari, 2012).

Buscando dar conta dos referidos objetivos, optou-se por uma pesquisa articulando os delineamentos quantitativos e qualitativos, visto que algumas questões demandam uma visão ampla, de caracterização desses jovens que estão inseridos nestas políticas, e outras remetem a temas de complexidade, como consciência e vivência, sendo necessário contemplar aspectos tanto no âmbito do singular quanto do coletivo. Como aponta Duarte (2009), a literatura afirma que as duas abordagens estão inter-relacionadas: a pesquisa quantitativa contribui para a identificação precisa de processos relevantes; e a investigação qualitativa proporciona a base da descrição da pesquisa (Cupchik, 2001).

Dessa forma, primou-se nesta tese pela articulação de ferramentas de captação de aspectos individuais e coletivos, visto que os objetivos propostos demandaram diferentes modos de coleta e análise dos dados. Tal opção justifica-se pela trajetória da pesquisadora em pesquisas com crianças, adolescentes e jovens, trabalho infantil e formação profissional. Há uma insatisfação em relação ao uso exclusivo de técnicas tradicionais, pois, na hora de pensar o coletivo, percebeu-se que era preciso outras ferramentas para dar conta do objeto estudado.

Como apontam Fielding e Schreier (2001), existem algumas maneiras em que os métodos qualitativos e quantitativos podem ser combinados, entre elas está a *Triangulação Metodológica*, opção adotada nesta tese. Segundo Minayo (2010), o termo triangulação pode se referir a três dimensões: 1. Utilizada como técnica para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, abarcando diferentes variáveis possibilitando a combinação de múltiplos pontos de vista; 2. À coleta de dados, permitindo que o pesquisador se utilize de diferentes técnicas de coleta com a finalidade de ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa; 3. Para análise das informações coletadas, articulando aspectos teóricos e empíricos. Na presente tese,

optou-se pela utilização de diferentes técnicas de coleta e de análise de dados que serão melhores explicadas ao longo do texto.

Como afirmam Fielding e Schreier (2001), inter-relacionar dados de diferentes fontes é aceitar uma epistemologia relativista, justificada pelo valor de conhecimento de muitas fontes, ao invés de exaltar apenas uma fonte de conhecimento. A ênfase habitual na triangulação está em combinar métodos, tendo como ideia geral a condição de que se diversos tipos de dados suportam a mesma conclusão, aumenta a confiabilidade das conclusões. Dessa forma, os autores salientam que o que está envolvido na triangulação consiste em uma tentativa de relacionar diferentes tipos de dados. Nesse sentido, como aponta Duarte (2009), a principal função da integração de métodos é a convergência de resultados de investigação.

A pesquisa foi realizada em formato de estudos: 1. O primeiro estudo consistiu em uma pesquisa documental junto às instituições formadoras e sites disponibilizados pelo Governo Federal; 2. O segundo estudo é de cunho quantitativo, foi realizado junto aos jovens participantes dos programas em estudo; 3. E o terceiro estudo, de cunho qualitativo, versa sobre a realização de um grupo de discussão com os jovens participantes da política.

Dessa forma, o presente capítulo traz as análises dos dados coletados no Estudo I, com o intuito atender o objetivo específico de caracterizar o jovem inserido na Política Pública de Formação Profissional de jovens; e a formação oferecida por esta Política. Para tal, foi realizada uma coleta de documentos relacionados a cada política em questão neste trabalho (Ver Apêndice I). Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a pesquisa documental tem como objetivo recopilar informações a partir dos documentos, investigando e utilizando-se de técnicas apropriadas para seu manuseio e análise.

Essa ferramenta permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Minayo (2010) afirma que a pesquisa documental é um procedimento que faz uso de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Além disso, como aponta Massimi (2010), o documento é parte fundamental do conhecimento, pois nele é possível acessar os vestígios deixados pelos fenômenos em determinado período histórico.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental tem como característica a busca por informações em documentos que ainda não receberam tratamento científico, analítico, ou seja, as fontes primárias, como por exemplo: relatórios, reportagens, revistas, cartas, manuais, fotografias, entre outros. As fontes primárias são definidas pelos autores como aquelas que remetem aos dados originais, de forma que através deles é proporcionada uma relação direta com os fatos a serem analisados.

Transformar um documento não é uma ideia possível, como apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), nesse caso é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, mesmo que o faça de forma incompleta, parcial ou imprecisa. Torna-se, portanto, imprescindível compreender as fontes documentais possíveis, mesmo que estas não sejam tão ricas em informação, já que na maioria das vezes elas são as únicas fontes capazes de esclarecer determinada situação.

Para efeitos desta tese, foram considerados documentos: relatórios acerca dos programas realizados, legislação, manuais, atas, projetos políticos pedagógicos dos cursos, dados de inserção de jovens, cartilhas e sites. Em concordância com o que foi dito acima, nem todas as fontes encontravam-se com as informações que a pesquisadora julgava necessária, alguns documentos não puderam ser disponibilizados, e, somado a isso, foram encontradas algumas informações incompletas, sendo necessário recorrer

aos coordenadores dos respectivos programas e responsáveis para o esclarecimento de algumas dúvidas.

Lócus

Na presente tese trabalhou-se com jovens inseridos nos programas que compõem a Política Pública de Formação Profissional, desenvolvidas na cidade de João Pessoa e executadas por diferentes instituições, são elas:

1. Programa Jovem Aprendiz (PJA): PJA- CIEE; PJA- SENAI; PJA- SENAC; PJA- Projeto Integrado; PJA- CENDAC; e PJA- PBL.
2. Programa Nacional de Inclusão de Jovens- Urbano (PJU)
3. Ensino Médio Integrado (EMI);
4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
5. Programa de Educação Tutorial (PET);
6. Programa de Educação para o Trabalho (PET Saúde).

Dessa forma, para a coleta dos documentos, foram realizadas visitas as instituições responsáveis por executar o PJA; aos Núcleos que executam o PJU, bem como à Secretaria Municipal responsável por coordenar o Programa em questão; ao IFPB, responsável pela execução dos cursos EMI e PROEJA; e por último à UFPB, nas coordenações específicas ao PET e PET Saúde, bem como aos diversos grupos específicos a cada modalidade oferecida. As visitas tiveram inicialmente como finalidade o esclarecimento da pesquisa e autorização para a realização da mesma.

Procedimentos

Foi realizado inicialmente o contato via telefone com cada política através das instituições responsáveis, a partir daí agendado uma reunião para apresentação da pesquisa e solicitação para coleta de dados referente aos três estudos propostos nesta tese. Para a realização desta pesquisa, os coordenadores das instituições participantes assinaram um termo de anuência, que dava ciência dos objetivos da pesquisa, sua relevância social, e versava também sobre o sigilo acerca das informações obtidas.

A partir daí teve início o levantamento de todos os documentos que puderam ser disponibilizados por cada uma das instituições, em alguns casos foi permitido a realização de cópia de alguns documentos, em outros foi permitido apenas o acesso ao documento na própria instituição. Também foi recomendada a busca via internet de manuais e Leis que regem os programas, documentos que estão disponíveis ao público em geral. Todo o levantamento foi baseado em dados que diziam respeito ao município de João Pessoa, visto que algumas das instituições também realizavam este trabalho no interior do estado da Paraíba.

Inicialmente foi utilizado um protocolo onde foram registrados os tipos de documentos, nome dos programas, atividades, planos de cursos, e informações gerais relativas a quantidade de jovens atendidos, sexo, etnia, escolaridade, etc (Apêndice I). Porém, foi percebido ao longo da coleta que nem todos os documentos seguiam um padrão de informação, logo, algumas vezes o protocolo precisou ser adaptado, sendo acrescentadas outras informações em alguns momentos.

Análise de Dados

Para a pesquisa documental optou-se pela combinação de análises: primeiramente foi realizada uma Análise de Conteúdo Temática, com a finalidade de

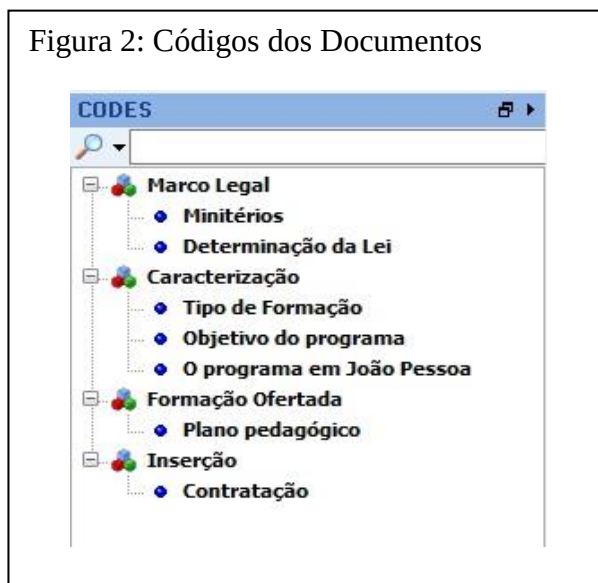
conhecer todo o material disponível e captar os temas presentes; seguida pela submissão dos achados ao *software* QDA Miner (Qualitative Data Analysis).

A Análise de Conteúdo Temática se dá a partir da extração de temas de alta relevância que emergem de entrevistas, documentos, entre outros. A partir dela também pode ser enfatizado frequências, presença ou ausência do tema (Minayo, 2010). Para fins desta tese ela foi utilizada da seguinte forma: inicialmente foi realizada uma leitura flutuante dos documentos disponibilizados; a partir deste, em uma leitura mais cuidadosa, e os conteúdos que emergiram nessa leitura foram separados em grandes temas, que guiaram as análises seguintes. Os temas revelados a partir desta foram: marco legal, caracterização, formação ofertada e inserção.

O QDA Miner faz parte de um conjunto de softwares projetado pela *Provalis Research* para análise qualitativa, que auxilia na codificação de dados de textos, anotações, revisões e correção de documentos, quando integrado com *WordStat* e *SimStat*, também possibilita a realização de análises de dados mistos. A tentativa dessa ferramenta também é assegurar o trabalho de codificação tornando-o mais consistente, completo e com um alto índice de confiabilidade, permitindo a contribuição de vários codificadores (Silver, 2014; Castelfranchi, Massarani & Ramalho, 2014).

Neste estudo (Estudo I) o software foi utilizado da seguinte forma: as categorias gerais foram especificadas de acordo com a análise de conteúdo temática, a partir daí foram derivados os códigos. Esses códigos têm como função auxiliar na identificação e na interpretação do material com ajuda do programa. O software auxiliou na organização desses dados de forma a dar uma visibilidade mais geral e completa das possibilidades e informações encontradas nos documentos pesquisados. A Figura 2 possibilita ao leitor visualizar a organização dos dados no programa:

Figura 2: Códigos dos Documentos



Os documentos foram organizados em *casos*, como exige o programa, dessa forma, o PJA se tornou caso 1, sendo atribuído a este todos os documentos disponibilizados pelo respectivo programa. O mesmo foi feito para os demais programas, chegando ao total de 6 casos. Assim, os trechos foram recortados a partir de cada caso, de acordo com as grandes categorias: marco legal, caracterização, formação ofertada e inserção. Em seguida, foram atribuídos os códigos: ministério e determinação da Lei à categoria Marco Legal; tipo de formação, objetivo do programa, o programa em João Pessoa à categoria caracterização; plano pedagógico à categoria formação ofertada; e contratação à categoria Inserção.

Resultados

Neste estudo foram acessados documentos, conforme definidos anteriormente, disponibilizados pelas instituições responsáveis pela execução da Política Pública de Formação Profissional no município de João Pessoa-PB. Dessa forma, foram realizadas coletas de documentos referentes ao PJA nas instituições do Sistema S, CIEE, PBL,

Cendac e na SRT; PJU, na coordenação municipal do programa; PET e PET- Saúde, junto aos coordenadores dos respectivos programas; e EMI e PROEJA, com as coordenações no Instituto Federal. Os documentos acessados seguem descritos na Figura 3:

Figura 3- Panorama dos dados

Programas	Tipos de documentos	Categorias Gerais (QDA Miner)
PJA	• Projetos Políticos Pedagógicos; • Dados em relação ao nº de jovens que atendem; • Legislação; • Manual;	• Marco legal; • Caracterização do programa • Formação ofertada; • Inserção no mercado;
PJU	• Projetos Políticos Pedagógicos; • Manuais; • Atas; • Relatórios; • Cartilhas; • Legislação;	• Marco legal; • Caracterização do programa; • Formação ofertada;
PROEJA	• Curso realizado; • Legislação;	• Marco legal; • Caracterização do programa;
PET	• Edital de seleção; • Manual; • Descrição dos projetos; • Dados em relação ao nº de jovens que atendem; • Descrição de atividades; • Legislação;	• Marco legal; • Caracterização do programa; • Formação ofertada;
PET- Saúde	• Edital de seleção; • Manual; • Descrição dos projetos; • Dados em relação ao nº de jovens que atendem; • Descrição de atividades; • Legislação;	• Marco legal; • Caracterização do programa; • Formação ofertada;
EMI	• Lista dos cursos ofertados; • Site; • Legislação;	• Marco legal; • Caracterização do programa; • Formação ofertada;

Dessa maneira, é possível perceber que os documentos utilizados foram provenientes de várias fontes, além disso, não foi possível acessar os mesmos tipos de informações, uma vez que os programas não seguiam uma uniformidade de tipo de documentos produzidos pelas respectivas instituições. A descrição dos dados extraídos

dos documentos será realizada de acordo com as categorias gerais: marco legal, caracterização, formação ofertada e inserção, seguidas pelos seus respectivos códigos.

Marco Legal: a Legislação Nacional e a proximidade entre os programas

Nos documentos que dizem respeito a categoria geral *Marco Legal*, emergiram os códigos: ministérios e determinação da lei. Dessa forma, encontrou-se que os programas vinculados a Política Pública de Formação aqui estudados estão vinculados à três Ministérios: o da educação, o da saúde e o do trabalho e emprego. Os Ministérios são responsáveis por elaborar normas, acompanhar e avaliar os programas federais, bem como formular e implementar políticas de acordo com os setores que representam (Planalto do Governo, 2014).

O Ministério da Educação (MEC) é o responsável por organizar o sistema de ensino no país e definir as políticas e diretrizes educacionais nacionais. Ele foi criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, e os assuntos relativos à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Passou por um longo período de reformulações, e só em 1995 o Ministério passa a se voltar exclusivamente à educação. Tem como competências: a política nacional de educação; a educação em geral, compreendendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar; a avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Ministério da Educação, 2014).

Dessa forma, o MEC desenvolve ações e programas nos âmbitos da Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, sendo os dois primeiros de interesse

do presente estudo. Como uma forma de apoiar a formação e qualificação superior foram criados programas como o PET, que é voltado a complementar a formação recebida pela graduação. No âmbito da educação profissional e tecnológica o investimento é feito através dos IFs, evidenciando os vínculos entre educação, trabalho, território e desenvolvimento. São os IFs que executam o Ensino médio integrado e Proeja.

O Ministério da Saúde (MS), criado em 1953, com a Lei nº 1.920, após ser desvinculado do então Ministério da Educação e Saúde, tem como função ofertar condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, reduzindo as enfermidades, controlando as doenças endêmicas e parasitárias, melhorando a vigilância à saúde e dando qualidade de vida. Mas também é constitucional a responsabilidade do MS por incrementar o desenvolvimento científico e tecnológico (Ministério da Saúde, 2014).

Através da Portaria nº 648/GM de 28 de março de 2006, foi aprovada a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), que esclarece ao longo do seu texto as competências de cada esfera do governo. Segundo a PNAB o MS também possui a função de:

IV- Articular com o Ministério da Educação estratégias de indução às mudanças curriculares nos cursos de graduação na área da saúde, em especial de medicina, enfermagem e odontologia, visando à formação de profissionais com perfil adequado à Atenção Básica; (BRASIL, 2006).

Mais tarde, foi ampliado para outros cursos na área da saúde, visando, desse modo, a formação de profissionais com perfil adequado à Atenção Básica, a expansão e qualificação de cursos de pós-graduação em Saúde da Família. Partindo dessas determinações, o MS em conjunto com o MEC, considerando o Programa Nacional de

Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde)- que tem como objetivo a integração ensino-serviço com o intuito de reorientar a formação profissional; inspirados na experiência do PET, oferece como política de formação juvenil o PET-Saúde, que se destina a fomentar grupos de aprendizagem tutorial na Estratégia Saúde da Família.

Já o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), criado no ano de 1930 com o nome de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, tem como papel criar políticas e diretrizes para a geração de emprego e renda; também é responsável pelo apoio ao trabalhador, bem como a fiscalização do trabalho, aplicando as sanções previstas legalmente. A preocupação com o aumento do desemprego juvenil, e o desafio em desenvolver ações efetivas no enfrentamento a essa problemática, foi criado em 2004 o Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude (DPJ), com a finalidade de promover mais oportunidades de trabalho, emprego e geração de renda. Assim, foram criadas ferramentas na tentativa de alcançar tais objetivos, dentre eles está a reformulação do PJA. A tentativa é de romper com o ciclo de exclusão por baixa escolaridade em paralelo à ausência de qualificação profissional do seguimento juvenil (Ministério do Trabalho e Emprego, 2014).

No material referente à Legislação Nacional, foi possível encontrar dados que se referem aos seguintes temas: *marco legal, características dos programas e objetivos dos programas*. Em relação ao código determinação da lei, foi possível acessar informações que identificam as mesmas, bem como os requisitos impostos por elas delineando seus públicos alvo. Assim, foi possível encontrar políticas que têm oficialmente como finalidade principal de formar jovens, mas a partir do tratamento dos dados, foi possível perceber que cada uma traz peculiaridades tanto no sentido da

formação ofertada, quanto também do público atendido. Na tabela 1 foi descrito que o é determinado pela Lei vigente para cada política estudada na presente tese:

Tabela 1

Determinação da Lei

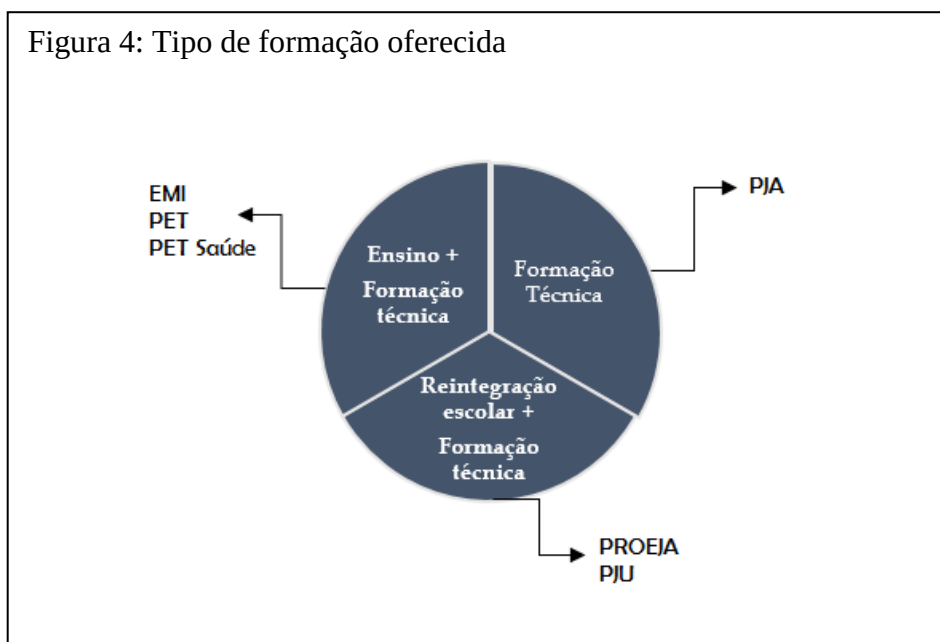
Nome	Número/Ano	O que diz a Lei	Responsável	Requisitos
PJA	Lei nº. 10.097/2000	Estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 18 anos.	MTE	• 14 a 24 anos; • Ensino Fundamental incompleto.
	Decreto nº 5.598/2005	Modificou a idade de inserção, estendendo dos 14 aos 24 anos.		
PJU	Lei nº 11.129/2005 (revogada)	Institui o Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683/2003, e 10.429/2002; e dá outras providências.	MEC	• 18 a 29 anos; • Ensino Fundamental incompleto.
	Lei nº 11.692/2008	Amplia a idade de inserção indo de 15 a 29 anos; Objetivo de promover a reintegração ao processo educacional, qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.		
PROEJA	Decreto Nº 5.840/2006	Institui o programa no âmbito federal, abrangendo os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; e educação profissional técnica de nível médio.	MEC	• A partir dos 18 anos; • Ensino Fundamental incompleto.
PET	Lei 11.180/2005	Art. 12: Institui o programa no âmbito do Ministério da Educação; destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET.	MEC	• Não há idade pré-estabelecida; • Cursando a graduação.
PET- Saúde	Portaria Interministerial nº 1.802/2008	Art. 1º: Instituído no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Educação; destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial na Estratégia Saúde da Família.	MS e MEC	• Não há idade pré-estabelecida; • Cursando a graduação.
EMI	Lei 11.892/ 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Art. 6º: integração e verticalização da educação básica à educação profissional.	MEC	• Não há idade pré-estabelecida; • Ensino Fundamental completo.

É possível perceber que duas das leis sofrem modificações ao longo dos anos como uma forma de atender um maior número de jovens. Salienta-se que cada lei tem seu público alvo, delimitado principalmente por meio da faixa etária e da escolaridade. Nos casos do EMI, PET e PET saúde a idade não é delimitada, porém tem como alvo sujeitos que estão no processo de educação básica. Além disso, percebe-se que duas delas, o PROEJA e PJU, desde a escrita do que está disposto em lei, encontra-se direcionada a suprir a formação inicial daqueles que por alguma razão deixaram a escola antes de terminar a formação básica.

Caracterização dos programas que compõem a Política Pública de Formação Profissional

Na categoria geral *Caracterização*, foi possível identificar três códigos de análise: tipos de formação, objetivos e o programa em João Pessoa. Dentro do código tipos de formação, emergiram as características e requisitos de inserção de cada programa. Foi perceptível que todos eles exigem certo nível de escolaridade, em alguns a exigência é maior, outros usam a escolaridade justamente como um atrativo para o público alvo, com o discurso da necessidade do retorno à escolarização como forma de cidadania e também como busca de qualificação profissional para conseguir maiores chances no mercado de trabalho. Logo se percebe que ora estes se distanciam, ora se aproximam, como pode ser visto na Figura 4:

Figura 4: Tipo de formação oferecida



Para finalidade de análise, considerou-se *formação técnica* aquela referente ao ensino profissionalizante para a ocupação de um cargo; a *reintegração escolar* diz respeito ao retorno ao processo de escolarização formal; e *ensino* remete ao ensino formal. Dessa forma, como pode ser observado na figura acima, a oferta da formação técnica é o que há de comum diante dessa diversidade. O PJA é um programa voltado à oferta de uma formação teórico-metódica, que significa que a formação se volta exclusivamente a uma área técnica, as questões do avanço na escolarização não é algo priorizado em Lei, ficando, muitas vezes em segundo plano. O Proeja e PJU, se aproximam no momento em ofertam a reintegração do jovem à escola, ou seja, volta-se justamente ao jovem que por diversos motivos deixou de frequentar a escola formal, ofertando a formação através da EJA e, paralelamente ofertando a formação profissional em uma área técnica.

O EMI, PET e PET-Saúde voltam-se a outro público, tendo como foco a continuidade da escolarização. O primeiro volta-se ao aluno de ensino médio, ofertando a educação nível médio aliada a uma formação técnica. Os últimos têm como alvo

alunos universitários que buscam por um complemento à formação acadêmica, voltando-se para extensão e/ou pesquisa.

Em relação ao código objetivos dos programas, também foi possível identificar algumas aproximações e distanciamentos em relação aos respectivos objetivos, como podem ser vistos na Figura 5:

Figura 5. Objetivos dos Programas de Aprendizagem e Formação Profissional

Programa	Formação profissional	Inserção no mercado	Reintegrar a escola	Cidadania
PJA	X	X	-	-
PJU	X	X	X	X
PET	X	-	-	X
PET Saúde	X	X	-	-
EMI	X	X	-	-
PROEJA	X	X	X	-

Dentre as similaridades, identifica-se que todos têm como objetivo promover a formação e aprendizagem profissional, em nível técnico, uns aliados ao nível médio, outros aliados ao ensino superior. A inserção no mercado de trabalho é um discurso presente na legislação de quase todos os programas, exceto o PET. Percebe-se que é objetivo de dois dos programas estudados a reintegração ao processo educativo, trabalhando, segundo seus manuais, com a tentativa de trazer o jovem (e o adulto, no caso do Proeja) de volta ao ensino regular. Isso surge como uma forma de aumentar a escolaridade e dar condições para que estes consigam concorrer a melhores vagas no mercado de trabalho, já que seguem aliados a uma formação técnica.

Apenas dois dos programas referem-se diretamente à promoção de cidadania em seus objetivos: o PJU e o PET. Em seus manuais reconhecem que promover a formação

dos jovens é também formar a partir da garantia de cidadania afirmando desenvolver experiências de participação cidadã, e uma formação crítica e atuante.

Em relação ao código sobre os programas em João Pessoa, foi possível identificar que a Política Pública de Formação Profissional é gerida por diferentes instituições nesta cidade. Os documentos revelaram os números de jovens atendidos em João Pessoa, as instituições que ofertam os cursos de formação, localização destas instituições, e cursos oferecidos, possibilitando o delineamento de tais políticas.

O **PJA** na cidade de João Pessoa-PB é oferecido pelo: Sistema S (SENAI⁹, SENAC¹⁰, SENAT¹¹ e SESCOOP¹²), uma Entidade sem Fins Lucrativos e duas ONGs. O programa passou a ser executado na cidade a partir dos anos de 2005, segundo consta em documentos fornecidos pela SRT/PB. Porém se faz necessário fazer uma ressalva a respeito do Projeto Integrado de Formação Profissional, que só foi implementado nos anos de 2010, no formato de PJA, executado apenas pelo SENAI. Este, por sua vez, foi idealizado com o objetivo de possibilitar o acesso de jovens egressos do PETI, Projovem Adolescente e, posteriormente, os que estão no Centro de Referência Especializado de Assistência Social/Medidas Socioeducativas- CREAS/MSE ao PJA.

Foi possível acessar nos documentos cedidos por algumas instituições o número total de jovens que participam do PJA. Em outros casos, tal dado foi encontrado por meio da busca no portal Juventude Web¹³, possibilitada através da SRT/PB. Tal achado mostra que a maioria dos aprendizes se encontra vinculado ao Sistema S, e os motivos podem ser diversos, já que é levado em conta o status da instituição e também o fato de

⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

¹⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

¹¹ Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

¹² Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

¹³ Portal Juventude Web é um sistema que permite operacionalizar e gerenciar as ações desenvolvidas no Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude.

o curso ministrado não gerar ônus financeiro. No início do Programa, em 2005, a Paraíba contava com 151 aprendizes. No ano de 2014, João Pessoa contou com 2.818 aprendizes, a Paraíba com o total de 4.185 aprendizes.

Tabela 2

Participantes do PJA

Nome	Instituições	Nº de jovens atendidos	Cursos Oferecidos
PJA	SENAI	551	• (5) Serviços
	SENAC	530	Administrativos;
	PBL	51	• (2) Telemática;
	CIEE	1.540	• (2) Vendas;
	CENDAC	04	• (2) Hotelaria;
	SENAT	125	• (1) Aux. Alimentação;
	SESCOOP	17	• (1) Logística;
			• (1) Práticas Bancárias;
			• (2) Prod. Industrial;
			• (1) Telesserviços
			• (1) Técnico em
			Eletroeletrônica
			• (1) Mecânica
			• (1) Vestuário
			• (1) Impressor offset

Na Tabela 2 também é possível identificar os cursos ofertados através do PJA na cidade de João Pessoa. Segundo consta no Manual da Aprendizagem (2009), o oferecimento de um curso deve ser condizente com a demanda local. Dessa forma, vemos um predomínio dos cursos na área administrativa, na telemática e indústria.

Foi possível identificar através de planilha elaborada por uma das instituições os bairros onde os jovens atendidos no Programa moram, sendo possível perceber que estes advêm de diversas áreas da cidade, e algumas vezes de cidades vizinhas. Quando analisamos o IDH desses bairros, com base na Topografia de João Pessoa (Sposati, 2010), temos uma variação de -0.80 (bairro Padre Zé) a 0,69 (bairro Expedicionários).

Ao analisarmos a autonomia¹⁴ dos bairros onde se localizam os Núcleos, vemos que há uma variação de -0,94 (bairro Grotão) a 0,12 (bairro Expedicionários). Percebe-se que esses bairros possuem um IDH baixo, a autonomia também é considerada baixa, ou seja, como afirma Sposati (2010) são lugares de exclusão, com uma população que passou por restrições em relação à escolaridade, renda e qualidade de vida.

Em relação ao **PJU**, segundo documentos encontrados na coordenação deste programa, este passa a ser executado na cidade de João Pessoa nos anos de 2005. Sofrendo as modificações de acordo com o regimento nacional, adquirindo o formato tal como é a partir de 2009. No ano de 2005, João Pessoa tinha como meta o atendimento de 3.900 jovens, porém esta meta não foi atingida. Segundo o Decreto Nº 6.629/2008, as metas do PJU devem ser proporcionais à população que possua o perfil do jovem dentro das condições de atendimento estabelecidas por lei. Seguindo esta determinação, no ano de 2009, a tentativa era de atingir uma meta de 4.000 inscrições, mas desta vez a meta foi ultrapassada, chegando aos 5.200 inscritos.

Na vigência 2013-2014, a meta era 4.000 inserções no PJU, sendo esta alcançada. Quando nos voltamos aos números referentes às matrículas encontramos um número de 200 alunos distribuído entre vinte escolas municipais, chamadas de Núcleos. Estes estão situados em diversas áreas da cidade, com características comuns, bem como foi encontrado no PJA. Por exemplo, em relação ao IDH, com base na Topografia de João Pessoa (Sposati, 2010), temos uma variação de -0.80 (bairro Padre Zé) a 0,77 (bairro Tambauzinho). Ao analisarmos a autonomia dos bairros onde se localizam os Núcleos, vemos que há uma variação de -0,79 (bairro Alto do Mateus) a 0,81 (bairro Tambauzinho). A maioria dos bairros em que são encontrados os Núcleos do Projovem

¹⁴ A autonomia foi medida a partir de oito variáveis que analisaram o rendimento das famílias por domicílio em intervalos de classe, sendo possível verificar a partir dela a relação entre a concentração populacional em relação à exclusão de autonomia e condição de renda.

possui um baixo IDH, baixa autonomia, ou seja, novamente encontramos esses jovens localizados em lugares que tem como uma das características a exclusão (Sposati, 2010), em que as pessoas mal tiveram acesso aos estudos, baixa escolaridade, uma baixa renda familiar e qualidade de vida. O detalhamento da localização pode ser visto na Tabela 3:

Tabela 3
Participantes do PJU

Nome	Instituições	Bairro	Nº de jovens	Arcos Ocupacionais
PJU	E. M. Leônidas Santiago	Rangel	200	Construção e Reparos I (CRI)
	E. M. João XXII	Alto do Mateus	200	CRI
	E. M. João Santa Cruz	B. dos Novais	200	Turismo
	E. M. Dom Marcelo Carvalheira	Liberdade Sonho Meu	200	Vestuário
	E. M. Hugo Moura	Pe. Zé	200	Turismo
	E. M. Anaide Beiriz	B. das Indústrias	200	Vestuário
	E. M. Virginius da Gama e Melo	Mangabeira	200	CRI
	E. M. Ana Cristina Rolim Machado	Agua Fria	200	Turismo
	E. M. Olívio Ribeiro Campos	Bancários	200	Educação
	E. M. Luiz Mendes Pontes	Cristo	200	Vestuário
	E. M. Carlos Neves da Franca	José Américo	200	Turismo
	E. M. Dom Helder Câmara	Valentina	200	Educação
	E. M. Moema Tinoco Cunha Lima	Funcionários II	200	Educação
	E. M. Raimundo Nonato	Gramame	200	Vestuário
	E. M. Leonel Brizola	Tambauzinho	200	Educação
	E. M. Santo Dumond	Varadouro	200	Turismo
	E. M. Pe. Leonel da Franca	Geisel	200	Turismo
	E. M. Davi Trindade	Mangabeira	200	Vestuário
	E. M. Jornalista Luis Augusto Crispim	B. dos Ipês	200	Educação
	E. M. Zulmira de Novais	Cruz das Armas	200	Educação

Segundo o Manual Operacional (2008), os arcos ocupacionais devem ser escolhidos com base nas necessidades locais, promovendo entendimento acerca da produção e circulação de bens e serviços no mercado de trabalho. Porém, não foram

acessados na coordenação do programa documentos que remetessem ao processo dessa escolha, o que foi informado é que esta é uma decisão tomada pelo próprio MEC, e a coordenação apenas executa. Dessa forma, o município conta com cursos nas áreas de: construção e reparo, educação, turismo e vestuário. Ao efetuar matrícula no Projovem, é feito um levantamento das preferências em relação aos arcos ocupacionais oferecidos, e a partir daí é decidido qual arcos será executado em cada Núcleo. É iniciado então o processo de formação básica, e a partir da unidade formativa III os jovens iniciam a qualificação profissional propriamente dita, tendo o primeiro contato com a profissão escolhida pelo Núcleo, e seus nomes registrados em documentos que ficam disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Em relação ao **PET**, segundo documentos encontrados na Pró-Reitoria de Graduação (PRG) do Campus I da UFPB, o programa passa a ser executado a partir do ano de 2010 com o PET Conexões, que se desmembrou em quatro subprojetos: 1. Acesso e permanência de jovens de origem popular à Universidade: Diálogos comunidade-universidade; 2. Agroecologia, agricultura familiar e uso sustentável dos recursos naturais; 3. Protagonismo Juvenil e periferias urbanas; 4. Acesso e permanência do universitário indígena na academia. Em 2012 foram incorporados mais três programas: PET computação, PET física e PET farmácia; e no ano de 2013 foi fundado o PET elétrica. Cada PET pode ser composto por um tutor, 12 estudantes bolsistas e 6 voluntários. Em 2014 a UFPB contava com 05 programas em execução no campus I, como pode ser observado na Tabela 4:

Tabela 4
Participantes do PET

Nome	Instituição	Projetos Oferecidos	Nº de jovens
PET	UFPB	Acesso e permanência de jovens de origem popular à Universidade	18
		Computação	18
		Farmácia	10
		Elétrica	13
		Física	13

No referente à variação de Projetos oferecidos, vemos que estes abarcam em geral os seguintes cursos de graduação: física, farmácia, engenharias, ciências da computação, geografia, história, letras, pedagogia, química e ciências sociais. A maioria deles se dá forma específica, aceitando apenas discentes dos respectivos cursos. Tentam executar atividades de ensino, pesquisa e extensão paralelamente, como é determinado por Lei.

Em relação **PET-Saúde** os documentos também foram buscados na PRG e junto aos coordenadores de cada projeto. Essa política passa a ser executada pela UFPB a partir do ano de 2005, dentro do Pró-Saúde I, envolvendo os cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia. Em 2008 a instituição passa a executar também o Pró-saúde II ampliando o programa para os cursos de Fisioterapia, Farmácia, Educação Física e Nutrição. No ano de 2009, é proposto pela UFPB o PET-Saúde da Família, atuando com sete grupos, tendo a participação dos cursos de Medicina, Odontologia, Nutrição e Fisioterapia. Os trabalhos com o PET-Vigilância e Saúde Mental só tem início em 2010; e em 2012, com o aumento da demanda, a proposta foi ampliada, envolvendo 11 cursos, totalizando cinco grupos: Saúde mental, Vigilância em Saúde, Saúde da Família, Rede Cegonha e Educação permanente. No ano de 2014 a instituição conta com seis subprojetos, descritos na tabela seguinte, que atendem variados cursos na área de saúde e humanas.

Tabela 5
Participantes do PET-Saúde

Nome	Instituição	Projetos Oferecidos	Nº de jovens atendidos
PET- Saúde	UFPB	Saúde Mental	12
		ESF e Rede de Atenção ao Câncer de colo e de mama	12
		Vigilância Sanitária	12
		Pessoa com Deficiência	12
		Urgência e Emergência	12
		Rede Cegonha	12

O que se percebe é que há uma variedade de projetos oferecidos, e que estes atendem a cursos diversificados. Tais projetos voltam-se primordialmente às ações na Atenção Básica, atendendo a diversas áreas dentro do campo da saúde, e possibilitando o contato de alunos de variados cursos com a realidade profissional encontrada na rede básica de saúde.

Em relação ao **EMI**, os documentos foram acessados na coordenação responsável pelos cursos integrados no IFPB. Foi possível verificar o número de jovens que são aceitos por curso e também informações a respeito da carga horária exigida em cada curso. A oferta dos cursos técnicos deve levar em conta as demandas dos locais onde os IFs estão situados, porém não foi acessado nenhum documento que esclareceu essa avaliação.

Tabela 6
Participantes do EMI e PROEJA

Nome	Instituição	Cursos Oferecidos	Nº de jovens atendidos/ano
EMI	IFPB	Contabilidade	40
		Controle ambiental	34
		Edificações	38
		Eletrotécnica	68
		Eletrônica	38
		Mecânica	38
PROEJA	IFPB	Eventos	40

Formação ofertada: atendendo os interesses de quem?

Na categoria geral *Formação*, emergiu o código planos pedagógicos, onde foi possível identificar informações acerca dos objetivos de cada curso, missão e detalhamento do conteúdo acessado pelos jovens em seus respectivos cursos. Para analisar tal material, foi preciso levar em conta as diferenças nas estruturas dos programas aqui estudados, dessa forma, a informação fornecida será descrita de acordo com essas peculiaridades e com cada programa aqui estudado.

PJA

O PJA em João Pessoa contempla cursos variados, porém se percebe através dos dados uma concentração em alguns cursos como: serviços administrativos, telemática, vendas e hotelaria, justificada pelas instituições como sendo as maiores demandas por mercado. Ao analisar no material cedido por cada instituição que oferta o Programa, totalizando dezesseis planos, pode-se perceber uma regularidade em relação ao *objetivo* dos cursos, que gira em torno da ideia de proporcionar aos jovens as competências necessárias ao exercício profissional, outras situam ainda a questão da formação ética e de valores e ainda de ensinar a ter responsabilidade.

O acesso aos planos de curso possibilitou também comparar os conteúdos ofertados em cada instituição, de acordo com cada curso. Os planos se mostraram similares, todas as instituições apresentaram um módulo básico, trazendo uma *formação da ordem do geral*, no qual são tratados assuntos referentes a conteúdos escolares específicos nas áreas de português e matemática, mas também trouxeram assuntos de ordem coletiva, como a abordagem dos direitos humanos e trabalhistas, ética e moral; e assuntos da ordem do singular, como: relações interpessoais, higiene pessoal, educação fiscal e do consumo, sexualidade, autoestima.

Diante dos dezesseis planos analisados, apenas um colocou como parte do currículo um tópico a respeito do PJA, tendo como proposta esclarecimentos a respeito da lei da Aprendizagem. Porém, é verificada em todos os planos a presença de um tópico que sobre direitos, o que gera questionamentos: será que ocupar o lugar de aprendiz não é também uma garantia de direitos? Se sim, porque não tratar disso nos planos? Por outro lado, os tópicos de direitos envolviam assuntos mais relacionados a preconceito, relações interpessoais, ética e cidadania, e em relação ao como se comportar.

Todos os planos trouxeram também quesitos referentes à uma *formação técnica específica*, com competências e questões direcionadas às funções que podem ser ocupadas pelos aprendizes nas empresas. Foi possível perceber que em alguns planos as funções aparentavam ser mais detalhadas, com um maior número e variedade de conteúdo, em outros planos as funções são colocadas de forma mais aligeiradas. Porém, para avaliar a efetividade desses cursos ofertados, entende-se que outros parâmetros devem ser adotados para uma análise mais profunda, entre eles a visão do jovem e das empresas que os recebem.

Outro ponto de unanimidade encontrado nos planos é o ensino de *como se comportar*. Em alguns planos este é ofertado inclusive como um módulo específico. As recomendações vão desde questões de ordem física, como por exemplo: “Manter a postura corporal na empresa”; questões de higiene, como por exemplo: “Higiene, saúde e aparência pessoal como elementos essenciais no ambiente de trabalho”; e relações interpessoais: “Imagem pessoal na interação social e profissional”.

PJU

Em relação ao PJU, foi possível acessar o documento que descreve os cursos de qualificação profissionais oferecidos no município de João Pessoa, e também os manuais referentes à Formação Técnica Específica (FTE), que trazem aspectos condizentes a uma *formação geral* e também questões que são da *formação técnica específica* a cada arco ocupacional. Segundo esses documentos, a proposta do PJU entende o trabalho como “*princípio educativo*”, afirmando que este deve ser um processo integrado no qual reflexão e ação devem estar conjugadas. Consideram ainda que a qualificação profissional não deve se resumir a um mero treinamento para tarefas específicas, mas que proporcione uma formação mais abrangente, que “*capacite o jovem para entender os diferentes processos de trabalho e a complexa cadeia produtiva onde as ocupações de trabalho se desenvolvem e se articulam*” (p. 42).

Os arcos ocupacionais ofertados em João Pessoa são: 1. Construção e reparos I- para exercer as funções de ladrilheiro, gesseiro, pintor e reparador de revestimento; 2. Educação- para exercer as funções de auxiliar de administração escolar, contador de histórias, inspetor de alunos e recreador; 3. Turismo e Hospitalidade- exercendo as funções de organizador de eventos, cumim (garçom), recepcionista de hotéis e monitor de turismo local; 4. Vestuário- para exercer as funções de costureiro, montador de artefatos de couro, costureiro de reparação de roupas e vendedor de comércio varejista.

As aulas de FTE são realizadas nos próprios núcleos, por educadores já estabelecidos pela coordenação municipal do programa. É descrita também uma relação de atividades programadas para cada curso, que é a parte prática dos cursos ofertados. Em geral, elas se dão em forma de:

- Visitas às fábricas (no caso das funções de ladrilheiro, gesseiro, pintor, reparador, costureiro e montador de artefatos de couro);

- Oficinas e aulas práticas em laboratórios (no caso das funções de ladrilheiro, gesso, pintor, reparador, coureiro, costureiro e montador de artefatos de couro);
- Viagens a museus, empresas fora do estado, locais históricos (no caso da função de monitor de turismo e ladrilheiro);
- Visitas técnicas às escolas (função de auxiliar de administração escolar), as CREIS (recreador), aos hotéis da cidade (recepcionista de hotel), empresa de vestuário (costureiro e reparador de roupas), empresa de confecção de couro (montador de artefatos de couro);
- Palestras para as funções de contador de história e inspetor de alunos com as temáticas girando em torno da importância em trabalhar em escolas, diversidade, drogas, inclusão e violência nos núcleos; Palestras com profissionais das áreas de coureiro e vendedor para conhecer sobre a profissão;
- Esquete teatral com os educadores para os jovens na função de contador de histórias; confecção de brinquedos e fantoches (recreador e contador de história);
- Realização de eventos de finalização (recreador, organizador de eventos, vendedor varejista);
- Apenas duas das funções ofertadas fornecem estágio: reparador e inspetor de alunos (na rede municipal de ensino).

A regularidade desses cursos está no formato que é ofertado pelo PJU, seguindo o modelo: sala de aula e atividades práticas. Estas atividades práticas ficam restritas apenas a oficinas, palestras e viagens. Além disso, levando-se em conta o tempo que é disponibilizado para a execução do FTE, apenas alguns meses, parece

praticamente inviável realizar um aprofundamento da formação técnica ofertada nesses moldes.

Também não foi possível identificar no material analisado itens que demonstrem relações diretas com a discussão a respeito do mundo do trabalho, ou uma prática pautada na reflexão, como é pregado no Manual de Orientações (2012) e no documento referente às atividades práticas realizadas. A ideia de não se restringir meramente ao treinamento também não foi possível de ser verificada diante do que foi analisado, o que se pode perceber é que o aprendizado técnico ofertado parece ser superficial, e o fato de não saírem como técnicos e sim com uma formação inicial, atrelado à falta de estágios em todas as áreas, podem estar ligados ao alto número de evasão identificado nos núcleos pelos próprios educadores.

PET

No caso dos PETs as atividades eram detalhadas seguindo a tônica: pesquisa, ensino e extensão, relacionadas ao tema *formação técnica específica*. Ao longo da pesquisa só foi possível acessar o conteúdo dos projetos e ações realizadas de alguns PETs, são eles: Computação, Elétrica, Farmácia e Conexões: Acesso e permanência de jovens de origem popular à Universidade. Esse acesso se deu via projetos escritos pelos respectivos coordenadores dos projetos, e, em alguns casos, sites dos projetos.

No PET Computação, duas atividades de *pesquisa* são realizadas: a Biopass e Descobrimos Padrões de Proteínas; bem como três atividades de *ensino* e *extensão* desenvolvidas pelos próprios estudantes, que são: Semana da Computação- desenvolvimento de atividades para a recepção dos alunos que estão entrando no curso; Curso de informática básica para idosos- com o objetivo de oferecer o contato com o computador e algumas de suas ferramentas através de aulas ministradas na UFPB;

Preparação de alunos para OBI (Olimpíadas Brasileira de Informática)- curso de iniciação à linguagem de programação e algoritmos para alunos do Ensino Médio, com objetivo de prepará-los para a prova da primeira fase da competição e acompanhamento para os que passarem para a segunda fase; e Seminários para alunos do Ensino Médio- com o objetivo de fornecer informações sobre o curso de graduação como auxílio na futura escolha da graduação.

O PET farmácia também realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão. No caso da extensão, é realizado o Serviço de Informação em Plantas Medicinais e Medicamentos Fitoterápicos (SIPLAM)- que tem como objetivo elaborar um banco de dados sobre as plantas medicinais e medicamentos fitoterápicos mais utilizados pela população. A partir dessas práticas são elaboradas pesquisas que resultam muitas vezes em monografias, ou futuros projetos de pós-graduação.

O PET elétrica funciona no Centro de Energias Renováveis (CEAR), e conta com as seguintes atividades: de *Ensino*- Curso de AutoCAD- com o objetivo de capacitar na ferramenta CAD, que auxilia ao desenho e ao projeto, reduzindo a dificuldade na disciplina de instalações elétricas; Eletrônica básica- com o objetivo apresentar conceitos introdutórios da engenharia elétrica aos alunos; Linguagem C- trazer noções de programação estruturada em linguagem C, contribuindo para a redução de reprovações; Curso de PIC- com o objetivo de capacitar os alunos a escrever programas em linguagem C para microcontroladores PIC, utilizando o ambiente oficial de desenvolvimento MPLAB-X e o compilador livre SDCC; Montagem de um kit didático para realização de atividades práticas na disciplina de Controle de Velocidade de Motor de Corrente Contínua Utilizando Controladores Analógicos; Estudo dinâmico de redes elétricas utilizando o software *digilent powerfactory*.

Na *Pesquisa* realizadas no PET Elétrica as atividades são: Inovação Tecnológica no Setor Agrícola Paraibano por meio da Inserção de Técnicas de Sensoriamento Remoto- com a finalidade de inserir os alunos nas agroindústrias paraibanas para realizar um levantamento das possibilidades de inovação e desenvolver soluções práticas por meio de suas pesquisas tecnológicas e científicas; outra atividade de pesquisa é o Desenvolvimento de Aplicativo para Cálculo de Fluxo de Carga Trifásico pelo Método da Soma de Potência, considerando Compensação Reativa, Reguladores de Tensão e Cargas ZIP, capaz de resolver o fluxo de carga trifásico de uma rede de distribuição primária; e também o Desenvolvimento de Sistemas Supervisórios para dispositivos computacionais portáteis.

Na *Extensão* são realizadas atividades de: Recepção solidária- com a finalidade de integrar os novos alunos, apresentar os cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia de Energias Renováveis e os laboratórios do CEAR para os calouros, eliminando os trotes tradicionais; Cine Elétrica- tem como objetivo contribuir com o crescimento intelectual e filosófico dos alunos da graduação, oferecendo um momento de interação com outros alunos, através da exibição de filmes, documentários e vídeos; Realização do projeto de Robótica Pedagógica Aplicada no Apoio à Aprendizagem de Alunos das Escolas da Rede Pública e do Torneio de Robótica.

O PET conexões de saberes funciona um pouco diferente dos demais, pois recebe alunos de variados cursos, com uma proposta interdisciplinar. Tem como objetivo inserir os estudantes de graduação vindos de “comunidades populares” (Art. 1, Portaria Nº 1, 17/05/2006) em experiências de ensino, de acordo com os conhecimentos específicos do seu curso de graduação. Conta com atividades de: *Ensino*- lecionar em cursinhos pré-vestibulares gratuitos; *Extensão*- realização de atividades nas comunidades realizando apoio aos que frequentam os cursinhos; e *Pesquisa*- coleta e

análise de dados com foco nos alunos de “classes populares” (Art. 1, Portaria Nº 1, 17/05/2006) que entraram na Universidade, averiguando aspectos relacionados à dificuldade de acesso, permanência e ampliação desses jovens.

O que se encontra de comum nessas diversas propostas é que é exigido do aluno a participação e colaboração ao longo dos projetos. Todos possuem a característica de tentar mesclar atividades de pesquisa, ensino e extensão, sendo que em alguns projetos isso fica mais claro já que descrevem as atividades classificando-as de acordo com a tríade. Muitas das atividades são voltadas para o público que ainda não tem acesso à universidade, como a oferta de cursinhos e acompanhamento.

Os editais de seleção para a entrada nos PETs também possuem pontos de convergência, por exemplo: estabelecimento de um coeficiente acadêmico mínimo, a disponibilidade de carga horária semanal, estar devidamente matriculado em um curso de graduação específico (a depender do PET escolhido), e alguns também exigem que o aluno não tenha sido reprovado em nenhuma disciplina.

As atribuições dos bolsistas também são fixadas e cobradas em edital, trazendo aspectos como o zelo pela atividade que executa no PET, participação nas atividades, excelente rendimento acadêmico, publicar e apresentar em eventos acadêmicos, cumprir as exigências do Termo de Compromisso assinado no ato da aprovação e dedicar-se integralmente as atividades executadas no PET.

Diferente dos planos de cursos analisados nos programas anteriores, estes possuem tópicos mais voltados à formação acadêmica e profissional, não cita a questão da formação pessoal e comportamental como sendo um dos pontos específicos, entrando como algo que será adquirido a partir das inserções nestas atividades, já que demandam compromisso dos alunos que nele se inserem.

PET-Saúde

O PET-Saúde encontra-se dividido em subprojetos, que são ofertados de forma independente, cada um sendo responsável por sua seleção. Ao longo da pesquisa só foi possível acessar documentos referentes a alguns sub-projetos, sendo eles: Estratégia Saúde da Família e Rede de Atenção ao Câncer de colo do Útero e de Mama, Redes de Atenção à Saúde às Pessoas com Deficiência, Rede Cegonha e Atenção às Urgências e Emergências/SOS Emergência; o conteúdo encontrado estava relacionado a *formação técnica específica*, seguem descritos.

O subprojeto Estratégia Saúde da Família e Rede de Atenção ao Câncer de colo do Útero e de Mama em mulheres tem como objetivo fortalecer a ação da Atenção Básica de Saúde (ABS) na prevenção, diagnóstico precoce e em relação às mulheres em risco ou portadoras do Câncer de Colo do Útero (CCU), Câncer de Mama (CM) na Rede, tendo como ênfase a alimentação como um dos componentes do cuidado. Para isso, definiu como atividades: a realização de diagnóstico sobre a situação de saúde e da Rede; a identificação das dificuldades ao rastreamento e diagnóstico precoce e também a dificuldade no acesso a coordenação do cuidado das mulheres em risco ou portadoras do CCU e CM; também tem como atividade subsidiar a pactuação de fluxos e de contra referencia; bem como a construção de protocolos para realização de cuidados paliativos na ABS.

O subprojeto Redes de Atenção à Saúde às Pessoas com Deficiência tem como objetivo auxiliar na implementação e fortalecimento das Redes de Atenção à Saúde (RAS) às pessoas com deficiência através de ações integradas entre ensino e serviço. Para isso, insere o estudante no serviço, integrando diversos cursos e profissionais com a finalidade de melhorar o atendimento aos usuários. Dentre as atividades realizadas estão: a qualificação da informação sobre dispensação de Próteses, órteses e/ou

auxiliares para marcha e locomoção (OPMs) na Paraíba; fortalecimento do banco de empréstimo de OPMs, organização e descentralização; realização de ações preventivas de deficiências, prescrição e acesso às OPMs, de atividade física e prevenção de deficiências; discussão e prescrição das OPMs e prática de atividades físicas; e realização de estudos.

O subprojeto Rede Cegonha tem como objetivo avaliar e fortalecer a Rede Cegonha a partir das ações desenvolvidas na atenção básica (ordenadora do cuidado) com o intuito de fortalecer a produção do cuidado em saúde da mulher, puérpera e da criança (até 24 meses). O subprojeto é desenvolvido em quatro unidades de saúde da família e em uma maternidade pública da cidade. Entre as atividades, é realizada uma articulação com a gestão estadual e municipal na perspectiva de rede de atenção à saúde; também a pactuação nos territórios com os trabalhadores da rede; é realizada a qualificação para compreensão do funcionamento da Rede; discussão do sistema de informação de saúde e das necessidades da mulher e da criança; e reuniões de avaliação.

O subprojeto de Atenção às Urgências e Emergências/SOS Emergência têm como objetivo desenvolver estratégias de cuidado nos pacientes admitidos com dor torácica aguda acolhimento, classificação de risco no Hospital de Emergência e Trauma Senador Humberto Lucena e em uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA). As atividades desenvolvidas vão desde: reuniões de orientação e decisão das prioridades de ações, atividades e pesquisas; capacitação; e relatos das práticas (casos, problematização do processo de trabalho).

O que se encontra de comum nessas diversas propostas de PET Saúde é que são todos serviços ofertados para o atendimento da população em geral, composto por ações em diversas áreas da saúde pública. A interdisciplinaridade também é algo em comum nos projetos já que todos estes contam com a participação de alunos de

diferentes cursos das áreas da saúde e de ciências sociais, bem como com a participação de preceptores de diversas áreas.

Os planos encontrados não faziam menção ao que era trabalhado em grupo no sentido mais teórico, sendo justificado pelos coordenadores que os temas das reuniões gerais emergiam muito do que era vivenciado na prática desses alunos em suas respectivas inserções. Nos editais de seleções analisados, exigências foram feitas em relação aos alunos que pretendiam se candidatar, como por exemplo: exigência de uma carga horária semanal fixa, os candidatos a bolsistas não podem receber nenhum outro tipo de bolsa, em alguns era exigido tempo determinado no curso de graduação, etc.

EMI

O EMI conta com a oferta de sete cursos, sendo eles: contabilidade, controle ambiental, edificações, eletrônica, eletrotécnica, mecânica e instrumento musical. Segue a descrição que foi encontrada de cada um dos cursos, a função do profissional e a matriz curricular de cada um deles. Foi possível identificar no material questões referentes aos *objetivos* do curso, *formação geral*, *formação específica* e *formação comportamental*.

O curso de contabilidade descreve a função do profissional como voltada para efetuar registro das transações financeiras da organização e operações contábeis; examine de documentos fiscais; elaboração de planos das taxas de depreciação e exaustão dos bens materiais; e apuração de haveres, direitos e obrigações legais. A matriz curricular contempla disciplinas que são direcionadas *a formação geral*, como: português, matemática, química, biologia, educação física, história, filosofia, inglês, sociologia e artes; disciplinas que estão voltadas para a *formação técnica* de contabilidade, como: contabilidade básica, contabilidade de custos, matemática

financeira, contabilidade tributária, análise de demonstrações contábeis, contabilidade bancária, comercial, pública e prática contábil; e também outras *complementares* a parte técnica, como: informática, economia e mercado, fundamentos de administração, noções de direitos público e privado, sistema de métodos organizacionais, psicologia do trabalho, metodologia do trabalho científico, legislação social, estágio, TCC e formação de empreendedores.

O curso de controle ambiental descreve a função do profissional como aquele que coleta, armazena, analisa, dissemina e gerencia dados ambientais. A matriz curricular contempla disciplinas que são direcionadas a *formação geral*, como: português, matemática, química, biologia, educação física, história, filosofia, inglês, espanhol, sociologia e artes; disciplinas que estão voltadas para a *formação técnica*, como: iniciação a educação ambiental, hidrologia e recursos hídricos, tecnologia e controle de efluentes líquidos, geoprocessamento, análise e monitoramento do solo e da água, tecnologia e controle dos sistemas de abastecimento de água, gerenciamento de resíduos sólidos, administração e controle da qualidade ambiental; contempla também disciplinas *complementares*, como: xadrez, metodologia do trabalho científico, empreendedorismo, estágio e TCC; e ainda referente a *formação comportamental* como higiene e segurança no trabalho.

O curso de edificações descreve como função do profissional executar, planejar projetos de edificações, bem como prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações. A matriz curricular contempla disciplinas que são direcionadas a *formação geral*, como: português, matemática, química, biologia, educação física, história, filosofia, inglês, sociologia e artes; disciplinas que estão voltadas para a *formação técnica*, como: desenho arquitetônico, desenho auxiliado por computador, topografia, estabilidade,

materiais de construção, mecânica dos solos, tecnologia das construções, concreto, instalações elétricas, instalações hidrosanitárias, planejamento e orçamento de obras e estruturas, tecnologia da qualidade; *complementares*, como: xadrez, educação e trabalho, empreendedorismo, metodologia do trabalho científico, estágio e tcc; e também a *formação comportamental*, como higiene e segurança no trabalho.

O curso de eletrotécnica descreve o perfil do profissional como aquele que instala, opera e mantém elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. A matriz curricular contempla disciplinas que são direcionadas a *formação geral*, como: português, matemática, química, biologia, educação física, história, filosofia, inglês, sociologia e artes; disciplinas que estão voltadas para a *formação técnica*, como: desenho básico e técnico, iniciação à prática profissional, desenho auxiliado por computador, eletricidade e eletrônica básica, instalações elétricas e projetos, instalações de redes de distribuição, máquinas elétricas, automação predial e industrial, comandos elétricos, manutenção industrial, e eficiência energética; *complementares*, como: xadrez, trabalho e educação, empreendedorismo, gestão organizacional, metodologia do trabalho científico, TCC e estágio.

O curso de eletrônica descreve como função do profissional: executar instalação e manutenção de equipamentos e sistemas eletrônicos, realizar medições e testes com equipamentos eletrônicos, controle de qualidade e gestão da produção de equipamentos eletrônicos. A matriz curricular contempla disciplinas que são direcionadas a *formação geral*, como: português, matemática, química, biologia, educação física, história, filosofia, inglês, sociologia e artes; não foi possível acessar as disciplinas que estão voltadas para a *formação técnica*, pois não foi fornecido pela instituição.

O curso de mecânica descreve o profissional como aquele que atua na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos. A matriz curricular contempla disciplinas que são direcionadas a *formação geral*, como: português, matemática, química, biologia, educação física, história, filosofia, inglês, espanhol, sociologia e artes; disciplinas que estão voltadas para a *formação técnica*, como: metrologia, tecnologia dos materiais, desenho básico e técnico, laboratório de materiais, tecnologia mecânica, manutenção, eletricidade aplicada, mecânica dos fluidos, máquinas térmicas, tornearia, ajustagem, soldagem, pneumática básica, desenho auxiliado por computador, elementos de máquinas, fundição, fresagem, eletroerosão, comando numérico computadorizado, hidráulica básica, controladores lógicos e motores de combustão interna; *complementares*, como: xadrez, controle estatístico de processos, trabalho e educação, empreendedorismo, qualidade em processos e serviços, gestão organizacional, metodologia do trabalho científico, TCC e estágio.

O que se percebe de similar nesses diversos cursos é que estes partilham de estruturas parecidas, já que compreendem matérias do ensino regular, ensino técnico e ainda quesitos complementares aos que estão cursando. Nestes quesitos complementares vale salientar a disciplina voltada ao empreendedorismo e também a de higiene e segurança no trabalho que se aproximam ao que é visto e estimulado no PJA. Pode-se perceber também que em todos os cursos são ofertados estágios, sendo a parte prática da formação, se aproximando também com o formato do PJA. Esse formato parece atender a proposta colocada pelo IFPB em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que afirma primar pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, já que desenvolve atividades diversas.

Também é finalidade institucional, segundo seu PDI, “*Preparar profissionais cidadãos com sólida formação humanística e tecnológica para atuarem no mundo do*

trabalho e na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão”. Em relação a essa formação humanística, parece estar bem atrelada à ética, ofertada inclusive como uma disciplina, e a preparação para o mercado, considerada pela instituição como necessárias interfaces integradoras curriculares.

PROEJA

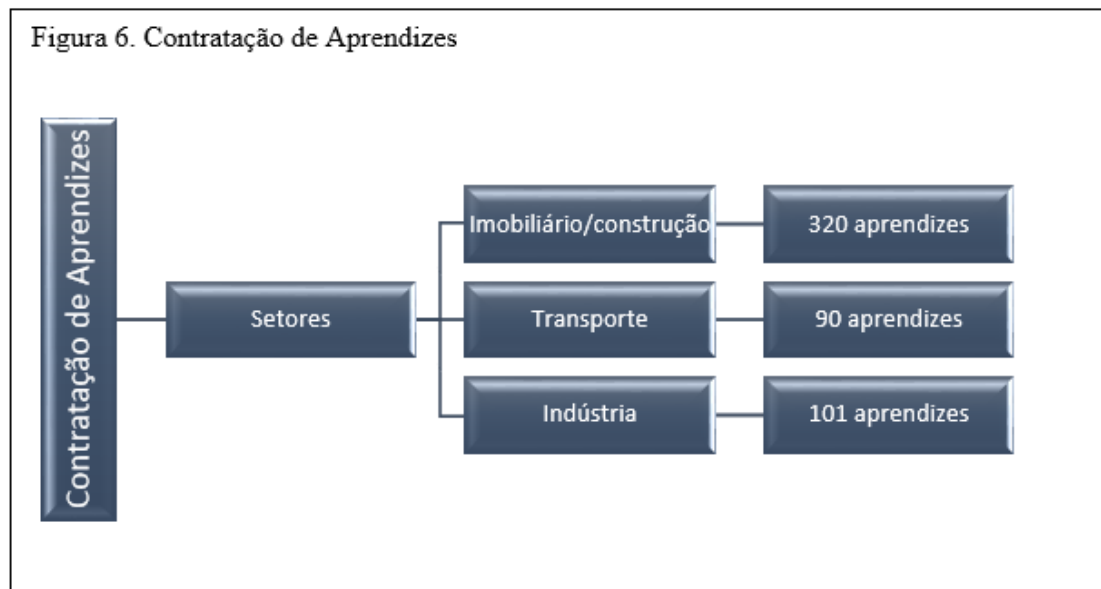
O PROEJA conta com a oferta de um único curso na cidade de João Pessoa, o de Eventos, com duração de três anos e oferta de 40 vagas. Segundo os documentos acessados, o PROEJA Evento tem como finalidade “*educar profissionais-cidadãos competentes tecnicamente, com elevado grau de autonomia intelectual e moral, responsabilidade social e postura ética*”. O curso se propõe a contemplar prospecção, planejamento, organização, gestão e execução de serviços voltados ao apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais.

Jovens efetivados: números sobre a inserção no mercado de trabalho

Por último, entre em análise a categoria geral *Inserção*, emergindo como código: contratação. Infelizmente, a maioria dos programas estudados não possui nenhum registro a respeito da inserção dos jovens que deles participaram no mercado de trabalho, o que reduziu as informações elencadas nesta categoria. Boa parte deles conta com o estágio como parte da formação, porém não foi fornecido um levantamento dos locais de estágios, nem números ou maiores detalhes a respeito.

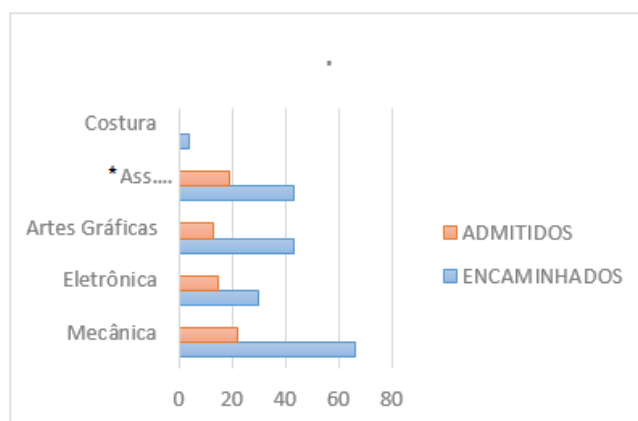
O que se pode acessar, por meio da SRT, foram informações que dizem respeito ao PJA, abarcando informações acerca dos setores fiscalizados, das cotas por setor e da região da cidade em que as empresas notificadas se encontram. Os dados da

SRT mostram que o setor que mais contrata aprendizes é o Imobiliário e da construção, com 320 aprendizes contratados no ano de 2013. Seguido pela indústria e pelo setor de Transporte. Os números serão descritos na figura 6:



No PJA SENAI também foi possível acessar uma lista que descrevia o encaminhamento e acompanhamento de egressos do programa para as empresas. Havia informações a respeito das empresas contratantes, a ocupação, a quantidade de jovens encaminhados e o programa ao qual estava vinculado, o número de jovens admitidos e seus respectivos programas, e também o cargo que iria ocupar na empresa. Na Figura 7 é possível identificar o número de jovens encaminhados e inseridos, de acordo com o mês:

Figura 7: Aprendizes Admitidos



Nota: * Assistente Administrativo

O curso que mais conseguiu inserir jovens egressos no mercado de trabalho foi o de mecânica, como podemos perceber na figura 7. Ele também foi o que mais formou jovens, seguido pelo curso de Assistente Administrativo e o de Artes gráficas. Chama atenção também o curso de costura industrial, que além de ter um número baixo de jovens participantes, não conseguiu inserir nenhum desses jovens no mercado de trabalho.

Assim, neste capítulo foi possível expor o que está determinado pela legislação nacional sobre a política pública de formação profissional, bem como fazer uma caracterização dos programas que a compõe e acessar ainda a formação ofertada nestes, a partir dos documentos disponibilizados. Tais informações e análises são de extrema importância para se fazer conhecido que contexto é disponibilizado por essa política ao jovem. O capítulo seguinte trata de caracterizar o jovem e a formação por ele recebidas através da concepção dos próprios jovens, e ainda tenta traçar qual a trajetória de vida destes e o que os leva ao programa no qual se encontrava no momento da pesquisa.

Capítulo 5:

Trajetórias de vidas: os jovens participantes da Política Pública de Formação Profissional

O Estudo II, apresentado neste capítulo, tenta atender a demanda de (1) caracterizar os jovens inseridos nas Políticas de Aprendizagem e Formação Profissional; (2) identificar as condições de vida que esses jovens tiveram; e (3) identificar que elementos acessados na Política Pública de Formação Profissional os sujeitos usaram para se constituir. Para tal, sentiu-se a necessidade de realização de um estudo de cunho quantitativo, que trouxesse uma visão mais ampla dos jovens que acessam à política, a partir dos mesmos.

Amostra

Participaram 237 jovens que estavam inseridos na Política Pública de Formação Profissional. Partiu-se de um número mínimo de 200 participantes, pois, segundo Tabachnick e Fidell (2000), uma amostra menor de 200 pode ser problemática, principalmente quando se têm múltiplas variáveis. Como critérios para participação duas questões foram levadas em conta: estar participando de um dos programas estudados nesta tese; e estar dentro da faixa etária definida para ser considerado jovem no Brasil, de 15 a 29 anos. A tentativa foi de contemplar na amostra todos os programas, mas não houve uma determinação estabelecida da quantidade de jovens por instituição, já que esta era bastante variável.

Os programas e instituições foram olhados de duas formas neste estudo: 1. De uma forma geral, para se ter uma compreensão do que é e como é feito no âmbito da formação profissional, a partir da concepção dos jovens que participam destes; 2. E considerados como aspectos diferenciadores nas análises, para tentar identificar se havia particularidades, pois a natureza, o funcionamento e o formato de curso não eram iguais em todos eles.

Instrumentos

Como ferramenta de coleta, foi utilizado um questionário para a coleta de dados do Estudo II (Ver Apêndice II). Segundo Gil (1987), o questionário é considerado uma técnica de investigação composta questões escritas, tendo como objetivo conhecer opiniões, crenças, interesses, entre outros. O autor elenca ainda vantagens, como: alcance de grande número de pessoas e garantia de anonimato das respostas.

O questionário utilizado foi formulado a partir de entrevistas realizadas com os jovens em uma pesquisa de PIBIC, intitulada “*O enfrentamento ao trabalho infantil no município de João Pessoa. O que há de novo no cenário?*”, sendo este utilizado como instrumento em ambas pesquisas. Foi realizado um estudo piloto com o objetivo de verificar se o instrumento estava suficientemente claro tanto para o jovem, quanto para a equipe de pesquisadores, observando se as alternativas estavam adequadas, se a linguagem estava clara, ocorrendo algumas modificações tanto no instrumento, quanto na forma de abordar o jovem.

Na tentativa de minimizar a mortalidade do instrumento, optou-se por aplicar cada questionário, sendo que para isso alguns pesquisadores foram devidamente treinados para esclarecer dúvidas a respeito do instrumento e também foram auxiliados na forma como deveriam abordar os jovens. O questionário contou com 26 questões, correspondentes a: dados biosociodemográficos, da formação oferecida pelas Políticas de Formação Profissional e histórico das inserções em Políticas Públicas, as trajetórias de vida desses jovens até chegar ao programa no qual estão inseridos e em que isso contribuiu para suas vidas. É possível acessar este instrumento na íntegra no Apêndice desta tese.

Procedimentos

Tendo em vista a importância dos preceitos éticos para este estudo, o projeto foi submetido a Comissão de Ética do Centro de Ciências da Saúde, na Universidade Federal da Paraíba, cumprindo todos os passos determinados pela Resolução N° 466/2012 do Ministério da Saúde (MS, 2012), vigente na época, que versava sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

O processo para aplicar os questionários se deu da seguinte forma: as instituições eram contatadas e informavam a respeito das disponibilidades em relação à ida da equipe, marcando dia e hora para que a pesquisa pudesse acontecer. Nem todos os participantes eram maiores de 18 anos, a esse então eram disponibilizados dois tipos de Termos: o de Consentimento e de Assentimento, o primeiro era assinado por um responsável e o segundo pelo participante, assegurando os preceitos éticos. No caso dos participantes que tinham acima de 18 anos foi solicitada apenas a assinatura do Termo de Consentimento.

A aplicação dos questionários ocorreu ora durante as aulas dos participantes nos locais onde faziam os cursos, ora após as aulas ou reuniões, dependendo do programa, sendo estes aplicados pela própria pesquisadora e com auxílio de colaboradores devidamente treinados. Tentou-se prezar pelo alcance dos jovens inseridos nos mais diversos cursos, diferentes instituições e programas, devido à diversidade de cursos, programas e instituições já explanada, com o objetivo de contemplar essas diferentes realidades.

Análise de Dados

Para a análise desses dados, foi utilizado o *software* SPSS (versão 20), que é apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. Sua

manipulação contribui para gerar relatórios tabulados, gráficos, frequências, entre outras possibilidades, auxiliando na análise descritiva de dados.

Para efeitos desta tese, os dados foram tratados da seguinte forma: foi criado um banco de dados contendo todas as questões abordadas no instrumento; todos os questionários aplicados, independente do programa, foram submetidos a esse mesmo banco de dados, gerando um resultado geral. Dessa forma, adotou-se uma análise descritiva desses dados.

Resultados

Dados Biossociodemográficos

Participaram da presente pesquisa 237 jovens distribuídos entre os programas que compõe a Política Pública de Formação Profissional estudados nesta tese. O número de participantes variou de acordo com cada um desses programas, dessa forma, a amostra foi se compondo de acordo com o número de jovens que eram encontrados nas instituições formadoras. Assim, entre os 237 jovens, 47,6% encontram-se vinculados ao PJA (sendo que 28,3% destes estão no PBL, 23,8% no SENAI, 17,6% no SENAC, 15% no CIEE, 11,5% no Projeto Integrado e 3,5 no CENDAC); 23,6% no EMI; 12,7% no PET; 6,3% no PET-Saúde; 5,5% no PJU; e 4,2% no PROEJA.

Tabela 7
Dados biossociodemográficos gerais

Variáveis	%
Idade	
14-18 anos	52,7
19-29 anos	43

	30-51	4,2
Sexo	Feminino	48,5
	Masculino	41,8
Etnia	Pardo.	44,7
	Branco	27,4
	Negro	15,2
	Moreno	6,8
	Amarelo	4,2
	Não sabia	1,7
Se estuda	Sim	84,4
	Não	15,6
Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	5,1
	Ensino Fundamental Completo	5,1
	Ensino Médio Incompleto	39,7
	Ensino Médio Completo	23,6
	Ensino Superior Incompleto	26,2
Renda Familiar	Menos de 1 salário mínimo	4,6
	1 a 2 salários mínimos	58,2
	Mais de 2 a 3 salários	19
	Acima de 3 a 9 salários mínimos	16,9

Uma visão geral da Política em João Pessoa demonstra que vem predominando o atendimento a jovens de 14 a 18 anos, ou seja, a maior demanda atendida é a dos mais jovens. Todavia, quando se analisa por programas, há um predomínio da faixa etária de 14 a 18 anos no EMI e nos PJAs Beira da linha, CENDAC, SENAI e Projeto Integrado; nos demais prevalece a participação de jovens que estão entre os 19 e 29 anos de idade. Nos programas PET Saúde, Proeja e PJA há uma prevalência do sexo feminino, enquanto que no EMI e nos PJAs, CENDAC e SENAI não foi apresentada uma diferença significativa; nos demais- PET, PJU e PJA CIEE prevaleceu o sexo masculino.

Traçando um panorama da Política, percebe-se que esta volta-se para um segmento cuja a etnia é parda. Porém, quando se olha por programa, percebe-se uma polarização de jovens que se identificam como brancos (as) nos programas PET e PJA CIEE; Mas na maioria dos programas (PJAs Beira da linha, SENAC e SENAI, EMI, PET Saúde e PROEJA) os jovens identificaram-se como pardos. Os jovens que não

estavam estudando no momento da pesquisa encontravam-se inseridos nos PJAs SENAI (29,7%), SENAC (27%), Beira da Linha (24,3%), Projeto Integrado (13,5%), CIEE (2,7%) e PJU (2,7%).

A presença de jovens com idades a partir dos 14 anos de idade revela que a iniciação na formação profissional vem começando cada vez mais cedo. Além disso, esses jovens trazem um histórico de baixos salários familiares, o que pode ser uma das razões que os levam a procurar por uma Política Pública de Formação Profissional. Foi possível identificar também questões relacionadas à contribuição dos membros familiares para tal renda. Um melhor detalhamento do que sobressaiu em cada programa pode ser visto na Tabela 8:

Tabela 8
Contribuição e renda familiar

Programa	Renda (salário)	%	Contribuição	%	Quem contribui	%
----------	-----------------	---	--------------	---	----------------	---

PJA CIEE	1 a 2	52,9	2 a 3 pessoas + participante	58,8	O jovem	82,2
	3 a 9	23,5			Pai	70,6
					Mãe	70,6
PJA SENAI	1 a 2	50	2 a 3 pessoas + participante	66,7	Pai	77,8
	3 a 9	11,5			O jovem	74,1
					Mãe	48,1
PJA SENAC	1 a 2	55	2 a 3 pessoas + participante	60	O jovem	75
	3 a 9	15			Pai	55
					Mãe	50
PJA PBL	Menos de 1	9,4	2 a 3 pessoas + participante	56,3	O jovem	62,5
	1 a 2	75			Pai	53,1
					Mãe	34,4
P. Integrado	1 a 2	100	2 a 3 pessoas + participante	61,5	O jovem	61,5
					Pai	61,5
					Mãe	61,5
PJU	1 a 2	92,3	2 a 3 pessoas + participante	46,2	O jovem	100
					Companheiro(a)	23,1
					Mãe	23,1
PROEJA	Menos de 1	20	Apenas o participante	70	O jovem	70
	1 a 2	70			Companheiro(a)	40
EMI	3 a 9	46,7	1 pessoa, fora o participante	50	Mãe	66,1
	1 a 2	33,3			Pai	55,4
					Aposentadoria	17,9
PET	3 a 9	46,7	2 a 3 pessoas, fora o participante	43,3	Mãe	76,7
	1 a 2	33,3			Pai	53,3
					O jovem	36,7
PET SAUDE	3 a 9	66,7	2 a 3 pessoas + o participante	46,7	Mãe	86,7
	2 a 3	20			Pai	66,7
					O jovem	20

Na tabela 8 é possível visualizar as similaridades de cada programa se colocarmos em análise as variáveis: renda, contribuição e quem contribui. Isso ajuda a compreender de onde vem esse jovem, sobretudo, observar onde estão os que precisam contribuir com a renda da família. Desta feita, os jovens que possuem uma menor renda encontram-se primordialmente no PJA PJU e no PROEJA; já os que possuem maior renda, encontram-se principalmente no PET saúde, formado por jovens universitários. Desta feita, é possível perceber que a Política de Formação é ofertada a todo o segmento jovem, porém, ela atende mais o segmento pobre, cumprindo muito mais um papel de proteção social que formação profissional. Como se pode perceber, a maioria dos jovens

participantes contribui com o sustento da família, em alguns casos com trabalho, em outros com a bolsa recebida, a depender do programa que participa.

Trajetória de vida dos Jovens participantes das Políticas

Para compor este bloco de análise, contou-se com perguntas a respeito do que o jovem fazia antes de participar do programa ao qual estava vinculado na época da pesquisa, os serviços e programas que já utilizou e as contribuições destes para sua vida. Em um panorama geral, sobressaiu que antes de participar do programa ao qual estavam vinculados, os jovens encontravam-se apenas estudando (70,9%). Porém, vale salientar, que uma porcentagem expressiva se encontrava na situação de trabalho em paralelo aos estudos (27%), e outros jovens apenas trabalhavam (1,3%). É possível perceber também que alguns destes jovens já participaram de outras políticas sociais (8,4%), bem como fizeram outros cursos de formação (8,9%).

Dentre os jovens que trabalharam antes de ingressar no respectivo programa, a maioria afirmou ter iniciado entre a faixa etária de 15 a 18 anos (56,1%), seguido dos que começaram a trabalhar quando estavam entre a faixa etária de 8 a 14 anos (33,3%), e 10,6% afirmaram que começaram a trabalhar depois dos 19 anos. As atividades citadas encontraram-se mais concentradas na Prestação de Serviços (50,7%), seguidas das atividades no Comércio (23,9%), Serviços Domésticos (17,9%), Indústria (4,5%) e Agricultura (0,8%). Segue tabela com o detalhamento do que foi encontrado:

Tabela 9

O que fazia antes de entrar no programa de formação

Programa	O que fazia antes do programa					
	Estudava	Trabalhava e estudava	Trabalhava	Cursos diversos	Outra política	Ficava na rua
CIEE	70,6	29,9	-	-	5,9	-
SENAI	70,4	29,6	-	3,7	-	3,7
SENAC	55	40	-	15	-	-
PJU	23,1	61,5	15,4	15,4	-	-
PROEJA	30	70	15,4	10	-	-
PET	3,3	63,3	33,3	16,7	26,7	-
PBL	75	21,9	-	6,3	18,8	6,3
EMI	96,4	3,6	-	1,8	1,8	-
CENDAC	-	100	-	-	-	-
P.Integrado	84,6	15,4	-	15,4	30,8	-
PET Saúde	53,3	46,7	-	26,7	-	-

Tentando traçar um panorama, pode-se perceber que a maioria dos jovens apenas estudava no momento de ingresso nos programas de formação, porém, é importante chamar atenção para a significativa parcela que se inseriu precocemente no mundo do trabalho, e também para os cargos que ocupavam. Trata-se de uma vivência de trabalho infantil, de ocupações consideradas insalubres e perigosas, e que foram vivenciadas por jovens nos mais diversos programas.

Porém, é preciso destacar também as diferenças entre eles, em alguns programas a situação de trabalho precoce ficou mais evidente, como no PROEJA, CENDAC e PJU; já a maioria dos que apenas estudavam, encontravam-se no EMI. Isso ventila a possibilidade de que há uma diferença nas trajetórias de vida dos jovens que procuram esses programas. Por exemplo, poucos jovens inseridos EMI passaram pela vivência do trabalho precoce, possuem uma renda familiar relativamente alta quando comparados a outros jovens. Trata-se de diferentes realidades sociais acessadas, diferentes lugares ocupados em suas trajetórias de vida, inclusive o tipo de política.

Serviços e Programas

Os serviços e programas que os jovens entrevistados já utilizaram ao longo da vida variaram bastante, sendo possível identificar a trajetória escolar e inserções destes. É possível perceber a partir dos dados, que há uma predominância da presença da rede pública de ensino, porém, mais forte no âmbito estadual e municipal. Na tabela 10 é possível visualizar a esta diversidade, bem como identificar o que predominou na trajetória da maioria destes jovens:

Tabela 10

Serviços e Programas utilizados

Serviços e Programas utilizados	%
Escola Estadual	59,1
Escola Municipal	40,5
Escola Particular	27
Curso de Formação Profissional	21,5
Projovem	10,5
Escola Federal	7,2
Creche	7,2
ONG	6,8
PETI	4,2
Outros	2,1

Além disso, foi possível perceber que houve uma diferenciação quando os dados são analisados a partir de cada programa. Essas informações possibilitaram identificar a trajetória dos jovens de cada instituição nos serviços acessados. Esse detalhamento pode ser visto na tabela 11 :

Tabela 11
Serviços acessados

Programa	Serviços								
	Creche	Escola Munic.	Escola Estadual	Escola Partic.	Esc Fed.	Cursos	Projovem	PETI	ONG
CIEE	-	23,5	47,1	29,4	5,9	17,6	-	-	-
SENAI	5,9	33,3	92,6	3,7	-	29,6	7,4	-	3,7
SENAC	5,9	35	70	20	-	15	5	-	-
PJU	5,9	92,3	46,2	-	-	30,8	30,8	7,7	23,1
PROEJA	-	100	20	-	-	20	10	-	-
PET	23,5	36,7	36,7	66,7	36,7	53,3	3,3	-	10
PBL	11,8	25	87,5	6,3	9,4	28,1	15,6	6,3	28,1
EMI	11,8	25	39,3	41,1	1,8	-	1,8	1,8	-
CENDAC	5,9	-	100	-	-	25	25	-	-
P.Integrad	17,6	53,8	84,6	-	-	7,7	46,2	46,2	-
PET Saúde	11,8	46,7	60	60	6,7	26,7	13,3	-	-

Pode-se perceber que há um predomínio na trajetória em instituições públicas, salvo as exceções dos que passaram também pela escola particular. A prevalência da escola particular localiza-se no PET e PET Saúde, que são justamente os jovens universitários. Enquanto isso, identifica-se a participação em outras políticas principalmente dos jovens do Projeto Integrado e do PJU.

Também é interessante chamar atenção para o dado de que em quase todos os programas os jovens já haviam passado por outros cursos de formação profissional. Isso mostra que há uma trajetória de vida construída por outras políticas, e aparentemente, programas voltados à formação profissional, o que pode mostrar a centralidade do tema na vida do jovem.

Contribuição do Programa

Quando os participantes foram questionados a respeito da contribuição desses Programas e Serviços para as suas vidas, as repostas também foram diversificadas. Esta foi também uma pergunta com múltiplas respostas, dentre as escolhidas pelos jovens,

sobressaiu-se o aprendizado de ler, escrever e acesso à cultura, já que todos eles passaram pela escola, independentemente de ser pública ou privada. Ou seja, fala-se neste trabalho de uma maioria de jovens com baixa escolaridade, que vem de escola pública, e que participam de uma política que tenta integrar escola e formação profissional. Mais uma vez, a política traz um caráter voltado a proteção social. O crescimento pessoal foi a segunda alternativa mais representativa, com respostas relacionadas à mudança pessoal, de comportamento e aquisição de responsabilidade. O detalhamento pode ser observado na tabela 12:

Tabela 12
Contribuição dos Serviços e Programas

Contribuição	%
Letramento e Cultura	69,2
Crescimento Pessoal	55,3
Preparar e inserir no Mercado de trabalho	23,2
Ter um futuro	20,7
Preparar e inserir na Universidade	18,6
Sair de situação de risco	3,0
Outros	3,4
Nada	2,1

Os que responderam “*Letramento e cultura*” trazem em sua trajetória de vida a passagem pela creche (7,9%), escola municipal (39,6%), escola estadual (59,8%), escola federal (6,1%), PETI (5,5%), PROJOVEM (8,5%), ONG (7,9%), curso de formação profissional (23,2%), e escola particular (27,4%). Eles encontram-se vinculados principalmente ao Projeto Integrado (84,6%) e ao PJU (76,9%).

Os que assinalaram “*Crescimento pessoal*” como uma das contribuições traz um percurso de passagem pela creche (6,1%), escola municipal (40,5%), escola estadual (54,2%), escola federal (11,5%), PETI (4,6%), PROJOVEM (7,6%), ONG (7,6%), curso de formação profissional (22,1%), e escola particular (33,6%). Eles estão concentrados principalmente no PJU (69,2%) e no PET (66,1%).

Os jovens que responderam “*Preparar e inserir no mercado de trabalho*” a maioria tem sua trajetória de vida guiada pela passagem pela escola estadual (63,6%), escola municipal (43,6%), curso de formação profissional (40%), escola particular (25,5%), escola federal (12,6%), PETI (7,3%), PROJOVEM (20%), ONG (3,6%), e creche (1,8%). Eles estão concentrados principalmente no CENDAC (50%) e no PBL (28,1%).

Os jovens que mencionaram “*Ter um futuro*”, em sua maioria trazem um histórico de passagem pela escola municipal (55,1%), escola estadual (53,1%), escola particular (40,8%), curso de formação profissional (32,7%), escola federal (16,3%), PROJOVEM (20,4%), creche (12,2%), ONG (10,2%) e PETI (6,1%). Eles estão concentrados principalmente no PJU (38,5%) e no Projeto Integrado (38,5%).

A opção “*Sair de situação de risco*” teve uma baixa incidência nas respostas, mas entre os que a assinalaram é possível perceber uma trajetória de passagem por instituições públicas como: creche (14,3%), escola municipal (42,9%), escola estadual (71,4%), escola federal (14,3%); passagem por políticas sociais como: PETI (14,3%), PROJOVEM (42,9%), ONG (28,6%); e também por curso de formação profissional (28,6%), e escola particular (14,3%). Eles encontram-se vinculados principalmente ao PBL (57,1%), SENAI, PJU e PET Saúde (14,3% cada).

A opção “*Preparar e inserir na universidade*” esteve presente apenas nas respostas dos jovens que se encontravam no PET (73,3%), PET Saúde (73,3%), EMI (12,5%), PBL (6,3%) e SENAI (3,7%). Esses jovens trazem um histórico de passagem pela creche (11,4%), escola municipal (34,1%), escola estadual (47,7%), escola federal (22,7%), PETI (2,3%), PROJOVEM (9,1%), ONG (6,8%), curso de formação profissional (40,9%), e escola particular (59,1%).

Alguns dos jovens entrevistados afirmaram que os serviços e programas pelos quais passaram não contribuíram em “*Nada*” para suas vidas. Estes jovens encontram-se vinculados ao PBL (40%), PJU, SENAI e EMI (20% cada). Suas trajetórias contemplam a passagem escola municipal (60%), escola estadual (80%), escola federal (20%), PETI (20%), PROJOVEM (40%), ONG (20%), curso de formação profissional (20%), e escola particular (20%). Apesar disso, a maioria dos jovens participantes identificam algumas contribuições proporcionadas pelos serviços que passaram, contribuições estas que remeteram significativamente a proteção social.

Motivação para escolha do Programa de Aprendizagem Profissional

Deste bloco de dados em diante, as perguntas e respostas foram pensadas com base na vivência dos jovens nas respectivas políticas públicas as quais estes se encontravam vinculados. Dessa forma, foi indagado o que os motivou a procurar o programa que estava inserido, utilizando-se de uma questão onde os participantes poderiam escolher mais de uma opção. A justificativa que teve maior incidência foi a de que procuraram o programa com a finalidade de aprender uma profissão, com 52,3%, seguida pela experiência profissional que viriam a ter com essa inserção (41,8%). É perceptível também que alguns dos jovens enxergam estes programas como uma possibilidade de ter acesso à educação (22,8%) e outros falam também sobre a motivação financeira (15,2%), já que alguns desses programas ofertam auxílio financeiro para quem deles participa. Segue tabela 13:

Tabela 13

Motivação para escolha

O que motivou	%
Aprendizagem de uma profissão	52,3
Experiência profissional	41,8
Oportunidade de Emprego	27
Acesso à educação	22,8
Necessidade Financeira	15,2
Aquisição de responsabilidade	11,4
Ter um futuro	9,7
Outros	10,5

Ao analisarmos a partir dos itens que emergiram, os jovens que mais basearam suas respostas em “*Aprendizagem de uma profissão*” encontravam-se vinculados ao PET Saúde (66,7%) e ao PET (63,3%). Valendo salientar que são justamente os jovens que estão em um curso universitário, ou seja, já fizeram, pelo menos teoricamente, uma escolha pela profissão que vai seguir. A motivação de entrada pela “*Necessidade financeira*” encontrou-se mais presente nas falas dos jovens do CENDAC (50%) e PJU (30,8%), justamente os que possuem uma menor renda familiar e também uma forte colaboração nesta. Os que entraram pela aquisição de “*Experiência profissional*” encontravam-se inseridos no PET (73,3%) e no CIEE (52,9%). Os jovens que tiveram como motivação para entrada no seu respectivo programa a “*Oportunidade de emprego*” encontravam-se vinculados ao PBL (53,1%) e ao CIEE (47,1%). Já os que responderam que foram levados a participar do programa pela aquisição de “*Responsabilidade*” estavam inseridos PJU (15,4%) e no CIEE (11,8%). O “*Acesso a educação*” se sobressaiu nas respostas dos jovens do PET Saúde (46,7%) e do PJU (30,8%); e “*Ter um futuro*” nas respostas dos jovens vinculados ao PET Saúde (40%) e PET (23,3%).

Na tabela 14 é possível verificar também as respostas que se sobressaíram em cada programa, em percentual:

Tabela 14

Motivação para entrar no programa

	Motivação para entrar no Programa						
	Aprender Profissão	Financeiro	Experiência	Emprego	Responsabilidade	Acesso à educação	Futuro
CIEE	47,1	23,5	52,9	47,1	11,8	-	-
SENAI	40,7	11,1	37	37	7,4	-	-
SENAC	35	5	25	55	5	-	-
PJU	50	18,8	43,8	53,1	9,4	12,5	9,4
PROEJA	50	50	50	25	-	-	-
PET	69,2	7,7	23,1	30,8	7,7	7,7	23,1
PBL	38,5	30,8	23,1	15,4	15,4	30,8	7,7
EMI	50	10	30	20	10	-	-
CENDAC	57,1	8,9	26,8	16,1	2,5	23,2	5,4
P.Integra	63,3	23,3	73,3	-	3,3	70	23,3
PET Saúde	66,7	13,3	86,7	-	6,7	46,7	40

É perceptível que alguns itens têm um alto índice nos diversos programas, por exemplo: o aprendizado de uma profissão, a experiência profissional e a oportunidade de emprego. A aquisição de responsabilidade é um dos itens que emerge na fala dos jovens de todos os programas, apesar de não ter alcançado uma alta incidência. Para além desses pontos comuns, é possível perceber uma alta variação quando cada programa é analisado separadamente.

Os jovens que procuraram o CIEE e o SENAI foram motivados principalmente pela aprendizagem de uma profissão, experiência profissional e oportunidade de emprego, o que condiz inclusive com a proposta dos programas executados por estas instituições. Já os que procuraram o SENAC, o PBL e o Projeto Integrado, tiveram como motivações principais a aprendizagem de uma profissão e oportunidade do emprego, o que é justificável também pelo formato do programa por eles executado. Os jovens do CENDAC o procuram pela aprendizagem profissional, necessidade financeira e experiência profissional.

Percebe-se que a entrada pela oportunidade de emprego emergiu com muita força nos PJAs, programas que oferecem a prática em uma empresa como parte da

formação, com os direitos trabalhistas resguardados. Ou seja, é uma experiência prática que é visualizada pelos jovens também como um emprego real, já que há uma carga horária a ser cumprida, uma função a ser ocupada, carteira assinada, entre outros direitos trabalhistas.

A aquisição de responsabilidade aparece na fala dos jovens de quase todos os PJAs, porém é mais presente na dos jovens que se encontram inseridos no CIEE (11,8%). Além disso, os itens que remetem ao acesso a educação e ter futuro só emergem nas falas de jovens que estão vinculados ao PBL (12,5%; 9,4% respectivamente) e Projeto Integrado (7,7%; 23,1% respectivamente).

Os jovens que procuraram o PJU o fizeram principalmente pela possibilidade de aprender uma profissão, pela necessidade financeira e acesso à educação. O que corresponde à proposta o programa, que tem como objetivo ofertar, em conjunto, a educação regular no formato do EJA, já que esta é mais acelerada, combinado à formação profissional, contemplando o jovem inserido com uma bolsa mensal. Outros aspectos emergem também na fala do jovem que optou pelo PJU, como por exemplo, a visualização deste programa como uma experiência profissional e a oportunidade de emprego a partir da inserção deste, mesmo esses dois aspectos não sendo garantidos pelo programa. O acesso ao programa como uma forma de ter futuro também emerge na fala de 7,7% dos jovens do PJU.

Os jovens que procuraram o EMI o fazem principalmente pela aprendizagem de uma profissão, a experiência profissional e acesso a educação. O que também corresponde ao formato de curso ofertado pela instituição federal responsável pelo EMI, se tratando da oferta de um ensino médio técnico, que combina aspectos do ensino regular ao aprendizado de uma profissão técnica, e ainda havendo a possibilidade de estágio na área.

Dos jovens que procuraram o PROEJA, esperavam acessar nele a aprendizagem de uma profissão e a experiência profissional. Apesar do intuito do programa ser fornecer também o ensino regular aqueles que haviam deixado a escola formal, o acesso à educação não é sequer citado pelos jovens entrevistados. O que mostra que suas buscas estavam voltadas primordialmente para a formação estritamente técnica.

Os jovens que procuraram o PET e o PET Saúde o fizeram principalmente pela experiência profissional, acesso à educação e aprendizagem de uma profissão. Que são fatores que se encontram entrelaçados e postos como objetivo destes programas em seus manuais. Estes jovens também visualizaram essas inserções como uma forma de ter futuro na profissão e de complementação de renda. É interessante perceber que não houve nenhuma ocorrência de resposta no item oportunidade de emprego por parte destes jovens, apesar de ambos os programas contarem com uma parte prática de serviços voltados à comunidade.

Satisfação das necessidades enquanto jovem em formação profissional

Baseando-se nas vivências nos respectivos programas de formação, foi indagado aos jovens participantes se estes programas satisfaziam suas necessidades em relação ao processo de formação profissional e de que forma isso era proporcionado. Unanimemente os jovens afirmaram que o programa ao qual estavam vinculados satisfaziam suas necessidades, principalmente no quesito aprendizagem (71,7%), aquisição de experiência (50,6%) e desenvolvimento pessoal (32,5%), como mostra a tabela 15:

Tabela 15
Satisfação das necessidades

Como contribuem	%
Aprendizagem	71,7
Experiência	50,6
Desenvolvimento pessoal	32,5
Necessidade Financeira	23,6
Inserir no mercado de trabalho	11,8
Outros	8,0

Analisando a partir dos itens que emergiram, a maioria dos jovens que afirmaram que suas necessidades estavam sendo satisfeitas através da “*Aprendizagem*” encontravam-se vinculados ao SENAC (85%) e ao EMI (75%). A satisfação das necessidades através da “*Aquisição de experiência*” encontrou-se mais presente nas falas dos jovens do PET Saúde (93,3%) e PET (76,7%), não havendo incidência de respostas referentes aos jovens do PROEJA.

A maioria dos que avaliaram que suas necessidades de “*Desenvolvimento pessoal*” estavam sendo satisfeitas encontravam-se inseridos no PET (70%) e no PET Saúde (60%). O jovem que afirmou que suas necessidades estavam sendo satisfeitas por conta da sua “*Necessidade financeira*” encontravam-se vinculados principalmente ao PJU (76,9%) e ao CENDAC (75%), sendo que não houve incidência de respostas neste item relativa aos jovens do SENAC. Já os que responderam que suas necessidades estavam sendo satisfeitas porque conseguiu “*Inserção no mercado de trabalho*” estavam inseridos no PET Saúde (33,3%) e no PET (26,8%), não houve incidência de respostas neste item relativas aos jovens do CIEE, PROEJA e CENDAC.

Abaixo, na tabela 16, é possível verificar também as respostas que se sobressaíram em cada programa, em percentual:

Tabela 16

Satisfação das necessidades enquanto jovem em formação profissional

	Satisfação das necessidades				
	Aprendizagem	Experiência	Desenvolv. Pessoal	Nec. Financeira	Inserir no M. de Trabalho
CIEE	70,6	35,3	41,2	29,4	-
SENAI	59,3	51,9	22,2	22,2	7,4
SENAC	85	30	25	-	5
PJU	78,1	40,6	34,4	18,8	9,4
PROEJA	-	75	-	75	-
PET	69,2	69,2	7,7	15,4	7,7
PBL	61,5	23,1	15,4	76,9	7,7
EMI	60	-	50	60	-
CENDAC	75	51,8	23,2	23,2	12,5
P.Integra	70	76,7	70	10	26,7
PET Saúde	66,7	93,3	60	15,4	7,7

É notável que alguns itens possuem uma alta ocorrência nos diversos programas, por exemplo: aprendizagem e a experiência profissional. O item de menor ocorrência em todos os programas foi o da inserção no mercado de trabalho, seguido pela necessidade financeira. Ultrapassando os pontos comuns, é perceptível ainda uma variação quando cada programa é analisado separadamente.

Por exemplo, na maioria dos programas- CIEE, SENAI, SENAC, PET, PBL, EMI, PET Saúde e Projeto Integrado-, os jovens encontraram a satisfação de suas necessidades no acesso à aprendizagem de uma profissão e a experiência ali acessada. Nos programas PJU e PROEJA a satisfação das necessidades estava mais ligada à aprendizagem e necessidade financeira. Já no CENDAC a satisfação da necessidade financeira somada a aquisição de experiência profissional foi o que ganhou destaque pelos jovens.

Capítulo 6:
O que dizem os jovens?
Desenvolvimento, contextos e
projetos de vida

No presente capítulo é apresentado o estudo III, o qual foi realizado com o intuito de atender os objetivos específicos de: identificar as condições de vida desses jovens, os aspectos da política que entram na sua constituição enquanto sujeitos e como a política possibilita a construção de projetos de vida; e ainda analisar as vivências dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias nas políticas sociais. Após a identificação dos aspectos mais gerais que permeiam a vida da jovem que acessa a Política, era necessário acessar também a complexidade dessas vivências, das condições de vida, de como se apropriam desses aspectos contextuais e constroem seus projetos de vida. São essas preocupações que permeiam e justificam a realização do III estudo.

Participantes

Os grupos foram compostos por jovens participantes dos programas já citados, com pelo menos um ano de participação no mesmo. A amostra foi selecionada por conveniência, de acordo com a disponibilidade dos jovens encontrados em cada instituição no momento agendado para a realização dos grupos. Dessa maneira, foram realizados seis grupos de discussão, com número de participantes variando entre três e cinco jovens.

Instrumentos

As questões discutidas no grupo foram construídas a partir dos aspectos que emergiram na pesquisa documental e nos questionários, incluindo a possibilidade de relato de vivências e projetos de futuro. A finalidade foi verificar de que forma o que se tornou conhecido individualmente através dos questionários seria contemplado

enquanto vivência coletiva, alcançando pontos que não foram possíveis nos questionários.

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. Segundo Krueger (1996) um grupo deve ser composto por no máximo doze participantes, devendo ter um número suficiente para que todos tenham oportunidade de expor suas ideias, e que, ao mesmo tempo, correspondam à diversidade de opiniões.

Dessa maneira, foram abordadas nos grupos as seguintes questões: apresentação de cada participante, a trajetória de vida contada por eles como forma de possibilitar os acontecimentos que eles consideravam mais significativos, motivos que levaram a buscar a política de formação da qual fazia parte no momento da pesquisa, se a política conseguiu atender as expectativas, futuro e projeto de vida.

Procedimentos

A realização dos grupos de discussão já ficou previamente acordada com as instituições responsáveis pela execução dos programas no momento da aplicação dos questionários. O contato com essas instituições foi retomado e a partir daí foi agendada a ida a instituição para a realização de alguns grupos; e no caso do PET e PET-Saúde o agendamento foi realizado com cada participante que já haviam se disponibilizado para continuar participando da pesquisa, cedendo seus e-mails para contato ao final do Estudo II.

Nos horários agendados, os participantes dos respectivos grupos se reuniram com a presente pesquisadora, que contou com o auxílio de uma pesquisadora convidada a atuar como ego auxiliar. Logo de início, foi realizada uma apresentação, na qual foi

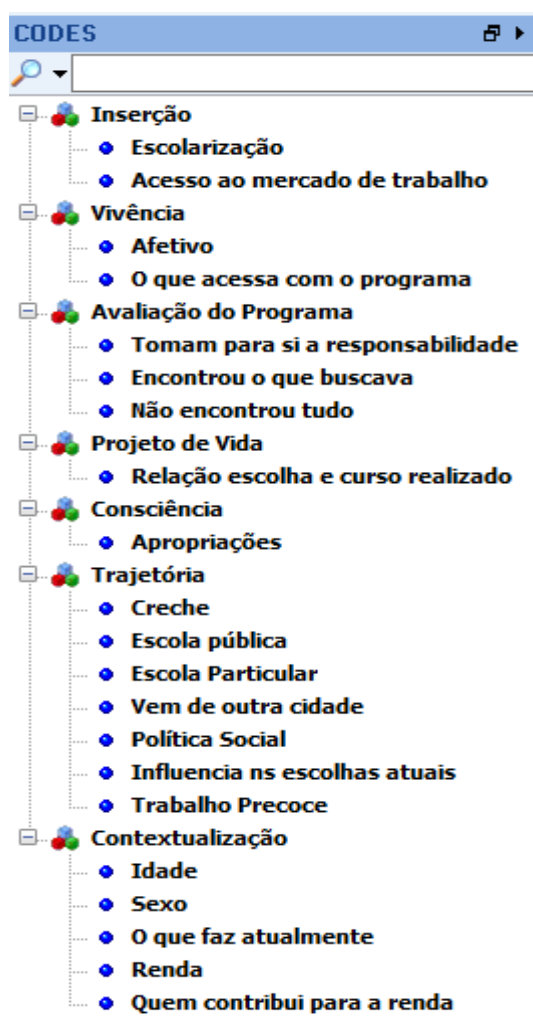
solicitado aos jovens que escolhessem um nome pelo qual gostariam de ser chamados na descrição dos resultados. Após todos se apresentarem, foi dado início a realização das perguntas geradoras, sendo elas: Conte-me sua trajetória de vida até os dias atuais; quais os motivos que te levaram a buscar esse Programa?; você conseguiu encontrar o que buscava?; o que você espera para seu futuro? Qual o seu projeto de vida?; e o programa te ajudou a escolher esse projeto de vida?

As perguntas foram feitas uma a uma, com intervalos entre elas para que os participantes de cada grupo pudessem se posicionar. A cada resposta, o restante do grupo (incluindo as pesquisadoras), também podiam intervir de maneira a deixar as respostas mais claras e também para tirar dúvidas a respeito do que estava sendo dito. É verdade também que as respostas suscitaram nos demais jovens identificações com suas próprias histórias de vida, facilitando assim o processo como grupo.

Análise de Dados

Os grupos de discussão foram transcritos e submetidos ao *software* QDA Miner. A princípio foram especificadas as categorias gerais, baseadas no roteiro utilizado para a realização dos grupos e nas categorias teóricas assumidas nesta tese. Em seguida, foram derivados códigos a partir dos elementos que emergiram nos grupos com a finalidade de auxiliar na identificação e na interpretação do material. As categorias e códigos podem ser vistas na figura 8:

Figura 8: Grandes categorias e códigos



Os grupos foram lidos e organizados em *casos* como exige o programa, por exemplo: Grupo com jovens do PJA se tornou o caso 1, e assim foram atribuídos a cada grupo um número, chegando ao total de 6 casos. Dessa forma, os casos foram lidos e os trechos recortados de acordo com as grandes categorias baseadas no referencial teórico aqui utilizado e objetivos da tese. Foram elas: inserção, vivência, avaliação do programa, futuro, consciência, trajetória e contextualização. Os conteúdos que emergiam dentro de cada grande categoria foram atribuídos a elas através dos códigos. Por exemplo, dentro da grande categoria Inserção, emergiram os códigos: escolarização,

formação/experiência profissional, acesso ao mercado de trabalho e necessidade financeira. E assim por diante, como pode ser visualizado detalhadamente na figura 8. Vale salientar que ao longo da análise os relatos dos participantes foram constantemente retomados, de forma a manter um diálogo estreito entre o que emergiu e a teoria utilizada.

Resultados

Contextualização

Por questões metodológicas e de disponibilidade dos participantes, foi realizado um grupo para cada programa estudado na presente tese. No geral, as idades dos participantes dos grupos variaram de 16 a 28 anos de idade, a renda familiar variou entre 1 salário mínimo a 10 salários mínimos, sendo o pai, a mãe e o próprio jovem como maiores contribuintes para essa renda. Como forma de facilitar a apresentação dos participantes, a tabela 17 detalha as informações coletadas de cada um, de acordo com o programa que fazem parte e com seus respectivos nomes fictícios:

Tabela 17.

Descrição dos participantes dos grupos

Programa	Participante	Idade	O que faz	Renda	Quem contribui
EMI	Julieta	16 anos	3º ano do Ensino Médio (EM)	3 salários	Pai, mãe e jovem (pensão)
	Joanderson	16 anos		3 salários	Pai e mãe
	Iasmin	16 anos		2 salários	Pai
	Alice	16 anos		1 salário	Mãe
	Jaqueline	18 anos		3 salários	Pai
PET Saúde	Lívia	22 anos	Superior Incompleto	3 salários	Pai
	Bruna	22 anos		10 salários	Pai
	Analice	24 anos		3 salários	Pai
	Mariana	28 anos		2 salários	Mãe e irmão
PJA	Carlos	16 anos	3º ano do EM e trabalho	2 salários	Mãe e jovem
	Diego	18 anos	2º anos do EM e trabalho	2 salários	Mãe e jovem

	Jarleson	20 anos	Superior Incompleto e trabalho	4 salários	Pai, mãe, irmão e jovem
	Natalia	20 anos	PJA e trabalho	3 salários	Pai, avó e jovem
	Isis	21 anos	Superior Incompleto e trabalho	3 salários	Tia, avó e jovem
PJU	Janine	18 anos	PJU e trabalha	2 salários	Pai e jovem
	Flaviano	18 anos	PJU e trabalha	2 salários	Padrasto e jovem
	Everaldo	19 anos	PJU e trabalha	1 salario	O jovem
PET	Igor	19 anos	Superior Incompleto	7 salários	Pai e mãe
	Rafael	20 anos		4 salários	Mãe
	Ivo	22 anos		10 salários	Pai e mãe
PROEJA	Alexandro	20 anos	PROEJA e trabalho	2 salários	Pai e jovem
	Yuri	22 anos	PROEJA e trabalho	2 salários	O jovem
	Rose	28 anos	PROEJA	9 salários	Marido e sogra

Como pode ser visto na tabela, há uma parte da juventude que acessa a política, mas que já é trabalhador, como exemplo os jovens que participam dos programas: PJA, PJU e PROEJA, valendo ressaltar a situação de Everaldo (PJU) e Yuri (PROEJA) que são os únicos responsáveis por suas rendas familiares. Além disso, para alguns desses jovens a relação com o trabalho tem início ainda na infância, como será relatado no tópico seguinte.

Trajetórias de Vida

Os jovens participantes do **EMI** possuem trajetórias de vida similares em relação ao processo de escolarização. A maioria deles são oriundos de escola particular, e ao terminar o ensino fundamental veem no IFPB uma possibilidade de melhor qualidade de estudos. Apesar dessas similaridades, se faz necessário destacar algumas singularidades, na trajetória de vida de Alice que traz um histórico unicamente de escola pública e participação em uma política social:

A minha vida toda eu passei em escola pública, quando eu era pequena eu fui *pro* PETI, porque minha mãe tinha que trabalhar e não tinha onde deixar eu e minha irmã. (Alice, 16 anos)

A jovem reconhece em sua fala que teve uma trajetória diferente dos demais companheiros, e afirma que, apesar de nunca ter trabalhado, o PETI ocupou um espaço de acolhida para ela e a irmã, uma vez que eles não contavam com uma rede de apoio, contavam apenas com a renda da mãe, sendo o bolsa família um suporte financeiro.

As jovens participantes do grupo de discussão do PET saúde estavam inseridas em diferentes grupos de tutoria: uma estava no PET Saúde Mental, uma no Saúde da Família, uma no Pessoas com Deficiência e outra no Câncer de colo e de mama. Uma das similaridades é que todas eram graduandas do curso de psicologia da UFPB e vieram de outras cidades para estudar e viver em João Pessoa. A maioria delas tiveram uma trajetória educacional na escola particular e passaram por dois vestibulares.

Chama atenção a trajetória de Mariana que acaba se distinguindo das demais colegas por trazer uma história de inserção em escola pública durante toda a vida. Ao não ser aprovada em seu primeiro vestibular, ela relata que optou por investir em um curso técnico por acreditar que esse poderia facilitar a inserção no mercado de trabalho:

Fiz um curso técnico de enfermagem, e participei de uma política, mas eu não lembro o nome... era um curso de alimentação, mas que eles davam uma renda. Eu resolvi fazer o curso técnico porque não estava conseguindo entrar no mercado de trabalho, aí vi nessa política uma oportunidade. E realmente, assim que eu terminei o curso eu consegui logo um emprego... foi bem mais fácil.
(Mariana, 28 anos)

Diferente de suas companheiras, Mariana já traz um histórico de inserção em outras políticas que tinham como foco a formação e inserção no mercado de trabalho. Ela relata que de fato conseguiu um emprego, mas que no dia a dia ela percebeu que aquilo não era exatamente o que ela queria e resolve tentar o segundo vestibular para o curso de psicologia.

Já os jovens do **PJA** trazem de similar em suas trajetórias de vida o fato de todos serem oriundos de escola pública e de veem no programa uma forma de se encontrar profissionalmente. Dois dos jovens, Isis e Carlos, relatam que suas mães precisaram de uma rede de apoio para que pudessem trabalhar, e nos dois casos a rede acabou sendo a família materna que se encarregou de cuidar deles nos primeiros anos de vida.

Também foi possível identificar nas falas de Diego e Isis um histórico de trabalho precoce. Diego relata que tem uma vasta experiência na área de restaurantes, sendo seu primeiro trabalho aos 15 anos de idade, mas que com o passar do tempo não conseguia identificar naquele espaço possibilidades de crescimento profissional:

Aí chegou um tempo que eu vi que isso não ia me dar frutos, nem nada... minha meta sempre foi aquilo, mas depois eu comecei a abrir mais minha mente. É uma área que não tinha como eu crescer, você só tem uma coisa só, uma coisa que nunca vai se modificar tanto como a tecnologia, entendeu? (Diego, 18 anos)

Isis também começou a vida profissional trabalhando em restaurantes, chegando a mesma conclusão que Diego. Foi quando ela decidiu deixar o trabalho para priorizar os estudos, iniciando um curso de graduação, mas, segundo ela: “(...) quando você trabalha uma vez de certa forma você se habitua, aí começou a fazer falta... aí quatro meses depois lá estava eu de novo” (Isis, 21 anos). Então ela assume outro posto, como cuidadora de idosos, mas após três anos trabalhando nessa área ela sentiu a necessidade de encontrar uma profissão que ela realmente quisesse fazer carreira.

Os jovens do **PJU** trazem uma trajetória de vida marcada por passagem de diversas escolas públicas, repetência e abandono escolar e necessidade de retomar os estudos. Janine conta que “só queria saber de brincar”, que não conseguia levar a escola

a sério, até que se viu obrigada a abandonar a escola aos 16 anos quando engravidou. Para ajudar a sustentar o filho, ela fez cursos do Pronatec e conseguiu um emprego em uma creche onde ela pode levar a criança nos horários em que sua mãe não pode cuidar. Segundo ela, após o nascimento do filho, entendeu que deveria mudar de vida:

Aí eu queria terminar os estudos logo pra conseguir alguma coisa melhor ne. Minha mãe me ajuda muito, mas eu que preciso cuidar do meu filho. O pai dele desapareceu, só tem eu pra cuidar dele. (Janine, 18 anos)

Everaldo também inicia sua vida de trabalhador aos 16 anos de idade, auxiliando em uma oficina. Porém ele não consegue conciliar a junção trabalho e escola, e resolve abandonar a escola. Após casar-se ele arrumou um outro emprego (de segurança) com a ajuda do pai, e também decidiu voltar a estudar, como uma forma de garantir um futuro melhor para ele e sua família.

Já Flaviano foi criado pela avó a maior parte de sua vida, e relata que aos 10 anos de idade começou a “se envolver”, foi quando fumou o primeiro cigarro. Aos 14 anos ele começa a trabalhar com o tráfico de drogas e entrar no processo de pertencimento a uma das facções¹⁵ da cidade.

Foi a primeira vez que vi. E o pior, não senti nada, achava que tava certo. Achava que tava certo porque era aquilo ali que me diziam, ai comecei a fazer parte da [facção]. Aí minha vida desandou de vez... minha avó já não me reconhecia. (Flaviano, 18 anos)

Ele relata toda sua trajetória experimentando outras substancias além o cigarro e da bebida, as ameaças de morte, as mudanças de cidade e bairro, numa tentativa da avó que ele se distanciasse dessa situação, e ainda as negociações para continuar vivo e

¹⁵ Territorialização da comunidade onde ele vivia.

pagar suas dívidas. “Eu mesmo já queria ir pra outro canto, igual os manasses, eu não aguentava mais, eu queria viver, e vim pra cá pra mangabeira querendo isso”. (Flaviano, 18 anos). Então ele se muda para o bairro onde vivia na época da pesquisa, retoma o contato com a mãe, passa a trabalhar com o padrasto, e a irmã tenta ajuda-lo a retomar os estudos, chegando até o Projovem.

Os jovens do PET no momento da pesquisa estavam cursando o nível superior, sendo que dois deles o curso de ciências da computação e o outro o curso de engenharia elétrica. Os três jovens revelam uma trajetória educacional em escolas particulares desde o princípio dos seus estudos. Vale salienta que um deles foi aluno do EMI, relatando que:

Quando eu saí do ensino fundamental existia muito marketing com a escola técnica, pelo fato de você já sair com um curso técnico e preparado para o mercado. Apesar de ser em quatro anos eu vi que não teria problema, já que eu sairia com curso em uma área específica. (Igor, 19 anos)

Igor também relata que chegou a trabalhar após o termino do EMI, porém, ao ser aprovado para cursar o ensino superior deixou o trabalho para se dedicar aos estudos, afirmando que ter passado pela formação integrada o auxiliou na escola do curso de graduação.

Os jovens do PROEJA trazem principalmente três pontos em comum em suas trajetórias de vida: a passagem pela escola pública, o histórico de trabalho precoce e o abandono escolar devido a situação de trabalho. Alexandre relatou sua vivência de perder a mãe e a avó aos 11 anos de idade, situações que desencadearam no seu pai um quadro de depressão e situação de alcoolismo, sendo ele obrigado a assumir a responsabilidade pela família. Ele conta que a situação do pai e a falta de ajuda por

parte da família o fez ser principal responsável por cuidar e prover o sustento da casa, o que também o afastou a escola e o fez se inserir em uma série de trabalhos precarizados:

Cuidar da minha irmã e do meu pai me afastou da escola. Eu trabalho desde os 12 anos de idade, eu já trabalhei em mercadinho, já olhei carro, já trabalhei em lava jato, em bares, já em eventos, várias coisas assim. Nenhum emprego formal, sempre informal. (Alexandro, 20 anos)

A família também começou a receber o Bolsa família, o que auxiliou a renda na família. Somente com o processo de recuperação do pai e seu afastamento da bebida alcoólica, o contato com a família é retomado, o pai volta a trabalhar e ele finalmente pode voltar a estudar em uma escola municipal do seu bairro, onde também toma conhecimento do PROEJA e tem a possibilidade de ser inserido no referido programa.

Rose relata que morou grande parte da sua vida no interior, onde ajudava os pais no trabalho agrícola. Aos 12 anos de idade começou a trabalhar de doméstica, e naquela época, segundo ela nunca tinha escutado falar em políticas públicas que proibissem o trabalho infantil ou que ajudassem a estudar. Aos 18 ela casou pela primeira vez e acabou deixando a escola, segundo ela “queria só beber... bebia muito, farrava, estudar nada”. Após a separação desse marido, ela se muda para João Pessoa, e volta a trabalhar como doméstica:

Ai quando eu vim pra aqui eu parei de beber e comecei a estudar. A necessidade de trabalhar, de ter as coisas, se manter, me fez vim trabalhar aqui. Ai eu não gosto de falar desse trabalho não, é muito difícil. Eu já saí de lá pra ir morar com esse meu marido, ai tô até hoje. (Rose, 28 anos)

Ela conta que somente aos 25 anos, ao casar-se com o segundo marido, foi possível voltar a estudar. Segundo ela, depois que voltou a estudar seus “horizontes” se abriram, e que se sente de uma outra forma, mais confiante e crítica. Ela primeiro

conseguiu se inserir em uma escola municipal, e através dessa escola conseguiu chegar ao PROEJA.

Yuri também começa sua vida laboral aos 12 anos de idade, trabalhando em uma das feiras livres da cidade de João Pessoa. Ele conta que a situação da sua família era muito precária e que por isso teve que começar a trabalhar. Aos 16 anos parou de trabalhar por influência de algumas amizades: “e essas amizades você sabe, as boas só leva para o bem, as más só leva pra o que não presta. Adolescente é curioso, as vezes quer coisa que não presta, quer provar de tudo”.

Aos 19 anos ele afirma que voltou a estudar por incentivo de outras amizades, como uma possibilidade de futuro melhor, começando pelo EJA, fazendo duas séries em um ano. Foi quando ele encontrou o seu primeiro emprego formal, aos 22 anos de idade, também na feira onde havia trabalhado anteriormente. Segundo ele, de toda sua família, apenas ele conseguiu chegar a estudar o ensino médio, falando com orgulho de si sobre ter chegado a fazer esse curso no IFPB. No momento da pesquisa, Yuri já estava em outro emprego, que segundo ele era melhor, já que trabalha “*apenas*” oito horas por dia e com melhores condições de trabalho.

Dessa forma, de maneira geral, se nota uma regularidade nas trajetórias dos jovens participantes dos programas EMI, PET e PET Saúde, nos quais (salvo exceções) advém da escola particular, não passaram por outras políticas sociais, bem menos são responsáveis ou co-responsáveis pela renda familiar. Já os jovens do PJA, PJU, e PROEJA, trazem uma trajetória de escola pública, passagem por outras políticas, além da vivência do trabalho precoce e as situações de vulnerabilidade narradas em suas falas. Além disso, boa parte deles são co-responsáveis pela renda familiar, quando são os responsáveis por ela.

Inserção na Política: busca pelos programas e expectativas

Os motivos pelos quais os jovens buscaram os respectivos programas que faziam parte foram elencados nos seguintes códigos: *possibilidade de inserção no mercado de trabalho* e *escolarização*. Alguns desses motivos encontraram-se mais presentes em certos grupos em detrimento a outros, como pode ser visualizado na descrição que segue.

A *possibilidade de inserção no mercado de trabalho* esteve presente nas falas dos jovens do EMI, PET, PJU, PJA e PET Saúde. Para os jovens do EMI tal possibilidade se dá pela qualidade da formação que é oferecida pela instituição, sendo esse um trunfo contra a concorrência. Reconhecem que o formato de ensino da instituição, a junção teoria e prática, mesmo sendo um curso mais longo, como um ponto positivo para não perder tempo. O discurso da concorrência se encontra de forma muito significativa na fala desses jovens, que afirmam se apropriar do discurso da própria instituição que tenta incutir tal posicionamento desde seus momentos iniciais. Isso pode ser comprovado através da fala seguinte:

Então aqui eu passo quatro anos, mas já saio com o técnico, não vou perder tempo né. Esse mercado é muito concorrido, já saio daqui na frente dos meus concorrentes. Mesmo se eu for direto pra graduação, eu já vou saber mais que os outros, porque já vi umas coisas aqui. (Joanderson, 16 anos)

Já os participantes do PJU acreditam que por ser uma formação mais curta, eles poderão acessar o mercado também de maneira mais rápida. A demanda desses jovens é conseguir um emprego melhor de forma imediata, assim enxergam no programa a

possibilidade de conseguir a escolaridade necessária para acessar outros cargos e finalizar essa etapa escolar.

Ai por isso vim pra cá, porque é muito bom, você acaba tudo em um ano e seis meses, é mais rápido, você economiza tempo, e ia conseguir terminar logo, porque não gosto de ficar aqui na escola, eu quero mesmo é trabalhar. (Janine, 18 anos)

Para os jovens do PET, PJA e do PET Saúde o acesso a experiência e a junção teoria e prática são as ferramentas necessárias para conseguir acessar o mercado de trabalho. Os jovens do PET identificam o processo de amadurecimento e do aprender a lidar com pessoas. Eles se queixam da formação apenas técnica que recebem em seus respectivos cursos de graduação, e enxergam no programa um espaço para interação, superação da timidez, para aprender a trabalhar em grupo, e acessar a prática. Como pode ser comprovado na fala abaixo:

E isso pode ser um diferencial na hora de uma entrevista de emprego, vai que a pessoa é muito tímida, não trabalha bem em grupo. Talvez a formação no pet me faça convencer melhor o dono da empresa pra eu entrar. Entendesse? Lá no PET mesmo eu consigo ver os meus colegas superando isso, crescendo, amadurecendo. Vejo em mim e nos meus colegas. (Ivo, 22 anos)

As jovens do PET Saúde também trazem questões parecidas, uma vez que acessam no programa a realidade do serviço de saúde e as dificuldades de lidar com demandas até então desconhecidas. Para elas, tais situações ajudam a prepara-las para a prática como futuras profissionais, conhecer a rede de saúde, e ver o dia a dia no serviço. Como pode ser visto na fala abaixo:

Eu acho que vai me ajudar a inserir no mercado de trabalho, porque esse contato com o SUS alia a teoria e a pratica, muitas vezes a gente só tem a teoria

e acha que tudo é lindo, maravilhoso, e quando você chega no serviço público você se depara com a realidade. Toda semana você aprende um pouco sobre aquela instituição, os profissionais que trabalham ali, e você vê que nem tudo é como está ali na teoria. Eu acho que quando a gente for trabalhar em alguma instituição do SUS vai tá mais preparado pra lidar com as dificuldades. (Analice, 24 anos)

No caso dos jovens do PJA, a maioria já tinha passado por outros cursos e outros postos de trabalho, mas relatam que não haviam se encontrado profissionalmente e não se identificavam com tais experiências. Então enxergam no programa a possibilidade de conhecer uma nova profissão, fazendo isso aliado à formação. Como pode ser visto nas falas de Isis e Jarleson:

Aí coloquei isso na cabeça, eu preciso de prática disso pra poder ter segurança e procurar um emprego. O curso é importante, mas a questão de ter experiência profissional com prática, é muito relevante. (Isis, 21 anos)

Eu estava buscando aprender uma profissão, fazer o curso, uma área, saber se eu me identificava realmente e quem sabe aí procurar um curso melhor, de curso superior ou tecnólogo. (Jarleson, 20 anos)

A *Escolarização* emergiu como motivo pela busca do programa nos grupos do EMI, PROEJA e PJA, nos sentidos de continuidade aos estudos e também no de regresso aos estudos. O sentido de continuidade aos estudos é visualizado nas falas dos jovens do EMI, entendendo a instituição como possibilitadora de uma formação dupla, ou dual: ensino regular *plus* ensino técnico. Atrelado a esse aspecto, chama-se atenção nas falas dos jovens do EMI e PROEJA o status da instituição, uma vez que ambos são executados pelo Instituto Federal, demonstrando que os jovens se apropriam do discurso de que se trata de uma escola melhor, com um nível de ensino mais alto, vendo nele

uma oportunidade de uma formação mais qualificada por ser um ensino dual. Porém, também emerge nas falas dos jovens do PROEJA e PJU os respectivos programas como possibilitadores de finalizar os estudos, como pode ser visto nas falas abaixo:

É porque o Proeja vem do EJA ne, educação de jovens e adultos, um ensino a noite. Na escola mesmo que a gente estudava, que concluiu o fundamental, eles encaminharam. Me disseram lá que era no IFPB, aí eu já pensei né... vai ser melhor, é uma escola com o ensino melhor. Eu vim mais na missão de concluir o ensino médio, né. (Alexandro, 20 anos, PROEJA)

Quando eu vim pra mangabeira eu virei pra minha irmã e disse eu quero voltar a estudar, tu me ajuda? Eu tinha que entrar na quinta série, mas colégio nenhum tinha vaga pra mim. Aí fui procurando, né? Aí fiquei sabendo daqui que a pessoa fazia mais rápido. Aí entrei só por isso mesmo... (Flaviano, 18 anos, PJU)

Quando indagados se encontraram na Política o que buscavam, emergiram os seguintes codificadores: *encontrou o que buscava, tomam para si a responsabilidade, e não encontrou tudo*. Entre os que encontraram o que buscava, emergiu o acesso a uma formação que une teoria e prática. Porém, atrelado a essas falas, emerge a questão do *diferencial* presente nos grupos: EMI, PROEJA, PJA, PET e PET Saúde. Esse diferencial emerge nos sentidos de acesso a prática e da competição, pois para eles esses aspectos o farão “sair na frente” no mercado de trabalho. Atrelado a isso, se apropriam também o discurso da competição que se encontra presente principalmente nos jovens do EMI, que afirmam a própria instituição estimula a ideia de que é preciso ter um diferencial já que o mundo é competitivo:

Iasmin: É, a realidade é a competição mesmo. O mercado tá cada vez mais competitivo.

Pesquisadora: De onde vocês tiraram essa visão de competição? Eu percebo que vocês estão sempre falando isso.

Julieta: Da vida, né?

Joanderson: Acho que desde o útero da nossa mãe.

Iasmin: É isso que a gente sabe né, que escuta em todo lugar, e aqui não é diferente.

Alice: Tem que ter um diferencial porque o mundo é competitivo.

Jaqueline: A gente sabe que tem sempre que ser o melhor, porque senão você fica de fora.

Os jovens do PJU também afirmam que encontraram o acesso a *escolarização*, como esperavam. Foi possível perceber na fala de todos aprovação em relação a rapidez com a qual se vê os conteúdos, e essa característica do programa foi o que os fizeram optar por ele. Além disso, a parte técnica do curso emerge na fala desses jovens como algo secundário, um dos jovens sequer o reconhecia como parte do programa: “De que curso a senhora tá falando? Como era o nome do curso? Ah eu esqueci esse nome” (Flaviano, 18 anos). E ainda que só descobriram após iniciar o curso:

Eu também não sabia desse curso não. Pra mim foi bom porque desde pequena eu quero ser costureira, aí foi bom eu nunca tinha pegado numa máquina só costurava na mão que é diferente né. Eu gostei. (Janine, 18 anos)

Alguns jovens *tomam para si a responsabilidade* pelo sucesso ou fracasso após o curso, discurso presente nos grupos do EMI, PJU e PJA. Esses jovens acreditam que depende somente deles, que precisam “*criar responsabilidade*” e reproduzem que muitos jovens não querem estudar e não se esforçam para chegar a esses cursos ou ao mercado de trabalho. Como pode ser visto na fala de Everaldo (PJU): “Acho que falta ao jovem querer trabalhar, a maioria não quer fazer nada”.

Porém, alguns jovens do PROEJA e do PET Saúde sinalizam que *não encontraram* exatamente o que buscavam. Chamam atenção, no caso do PROEJA, para a falta de qualidade no ensino oferecido, ausência dos professores e de estágio, chegando a se sentirem inferiores em relação aos alunos de outras modalidades de ensino. Já no caso do PET Saúde, as jovens atentam ao fato de não terem uma profissional da área de formação para orientá-las nas práticas, o acabou gerando muitas dúvidas e sofrimento por não saberem como atuar em certos momentos de necessidade.

Dessa maneira, de forma geral, os jovens buscam a política ora como forma de unir teoria e prática, ora como forma de acessar a escolarização necessária para entrar no mercado de trabalho ou ter melhores acessos neste. A maioria deles encontram os que buscavam, mas acabam indo além disso, trazendo apropriações individualizantes de responsabilização por seus sucessos e fracasso e o fator competitividade. A política, que deveria trabalhar qualificação e autonomia, acaba por vezes reforçando o discurso da meritocracia, que vai sendo apropriado e reproduzidos pelos jovens.

Futuro e Projeto de Vida

Ao serem indagados em relação ao que esperam do futuro e por seus projetos de vida, os jovens deram respostas elencadas no código: *relação curso-projeto de vida*. Tal código abarcou aspectos cognitivos e afetivos em relação ao que significou fazer parte dos seus respectivos programas, sendo encontradas relações que revelavam desde o desejo de continuar na área profissional que está, até o reconhecimento do desejo de mudar de área.

Os jovens do EMI demonstram apropriação do que foi visto ao longo dos anos no curso tanto no sentido cognitivo quanto no afetivo. Antes de começarem as aulas,

eles sequer sabiam o que era e o que fazia o profissional da área ambiental, o que foi sendo modificado ao longo do curso, possibilitando a identificação com a área e a vontade de permanecer nela para alguns. O que pode ser visto na fala que segue:

Então agora no começo não tem como, mas eu pretendo fazer engenharia ambiental. Eu acho que pensei nisso mais pela experiência aqui, porque antes disso eu sempre sonhei com biologia, que tem a ver também... Mas é mais pelo que eu tive conhecimento aqui, né? Fui me identificando com o curso, é uma coisa prazerosa, que eu gostei de fazer, então... (Alice, 16 anos)

Porém, alguns jovens trazem em sua fala o fato de ter se identificado com algumas disciplinas, e a partir estavam decididos a seguir outras áreas como: química, direito ambiental e gestão ambiental. Alguns deles pretendem trabalhar como técnico enquanto fazem o curso superior, como uma forma de ter experiência e contribuir financeiramente enquanto estuda, como pode ser visto nesse trecho da fala de Jaqueline:

Quando terminar o IF eu pretendo procurar um emprego na área de controle ambiental pra ter experiência e independência financeira enquanto eu curso química. Nossa área puxa muito pelo lado da química, e foi uma área que fui me identificando, e daí surgiu o interesse em fazer química. (Jaqueline, 18 anos)

Os jovens do PET enxergaram e comprovaram na experiência com o programa possibilidades de projetos de vida. Igor e Ivo afirmam já saber o que querem para o futuro: seguir a carreira acadêmica. Mas Rafael ainda se encontra decidindo o projeto de vida, afirmando que a partir da experiência de outros professores, viu que também é possível atuar na prática e ser acadêmico, revelando seu interesse por trabalhar em

indústria como uma forma de se manter atualizado e melhorar sua prática como docente:

Meus amigos de graduação brincam muito, dizem que já sou professor. Já a indústria eu comecei a pensar a partir de um material da internet, achei interessante a dinâmica, ter que estar sempre inovando. Alguns professores também já passaram por isso, e eu vi que pode ser interessante. No PET a gente também contata do que seria essa atividade na indústria, porque a gente tem prazos a cumprir e tem que lidar com pessoas. (Rafael, 21 anos)

Enquanto isso, as jovens do PET Saúde afirmam que a questão do futuro mexe muito com elas, pois reconhecem a dificuldade de inserção da profissão e se sentem, mesmo estando terminando uma graduação, pouco preparadas para a prática, sendo discurso comum a vontade de se formar mais, principalmente através da Residência Profissional. Elas fazem uma relação entre os espaços que acessaram com a prática no programa e o que planejam para o futuro no sentido de trabalhar em hospital e trabalhar com políticas públicas e saúde.

Eu penso como todas elas né?! Me formar, fazer residência também, em uma área multiprofissional... tô tentando também né, estudando pra passar em algum concurso, e aquela coisa... Você pensa: meu Deus, quando eu me formar o que vai ser de mim? Vou ser uma desempregada! Vem mil planos na cabeça, você pensa em fazer tudo, abarcar o mundo, fazer mestrado, residência, passar num concurso. Se eu pudesse escolher seria fazer a residência... (Analice, 24 anos)

O discurso do *“futuras desempregadas”* e *“precisamos nos formar mais”* encontrava-se impregnado nas falas de todas, sendo questionadas pela pesquisadora sobre o que significa fazer residência e se não havia sido suficiente os quase cinco anos

de formação que levavam fazendo. Como um consenso, elas responderam que não se sentiam preparadas para atuar, que a falta de prática ao longo do curso e a restrição em estagiar em apenas uma área faz com que elas não conheçam outras áreas, segue a fala:

Eu não queria me formar e ir pro mercado de trabalho logo de cara, dizem que a pessoa fica até meio perdido... Ai a residência ficaria ali no meio, a gente estaria na prática, mas também estudando e vendo a teoria. (Bruna, 22 anos)

Os jovens do PJA viram no programa uma forma de se encontrar profissionalmente, visto que já vinham de outras práticas, outras inserções laborais e educacionais. No caso desses jovens, se faz presente o discurso do “eu estava perdido” e de fato experimentaram outras inserções, que apesar de aparentarem como malsucedidas foram importantes também para reconhecer o que não querem seguir. Todos pensam em entrar na graduação após finalização do curso, a maioria elegeu um curso superior na área como uma forma de continuidade, como se pode ver no exemplo seguinte:

Eu agora tô esperando o Sisu abrir de novo pra tentar a UFPB. Eu acabei perdendo a época da matrícula no primeiro pra ciências contábeis, mas aí vi aqui eu não era o que queria, depois de um modulo de contabilidade, me vi louca. Já excluí. Eu tô com expectativa para administração, vou fazer um teste vocacional pra ver. Eu decidi depois de fazer o curso de assistente administrativo, tive experiência muito boa na Energisa, e quando entrei no técnico aqui. (Natalia, 20 anos)

Assim como Natalia, Jarleson, Diego e Isis reconhecem que foi na prática na empresa que tomam a decisão pelo seu futuro profissional, foi ao conhecer a prática, ocupar o papel de trabalhador, que passaram a se identificar com a profissão. Apenas Carlos ainda não conseguiu se decidir e pensa algo diferente do que faz na prática,

ficando entre arquitetura (porque gosta de desenhar) e fisioterapia (por influência de um tio).

Já os jovens do PROEJA e PJU não se identificaram com os cursos que fizeram em seus respectivos programas. Apesar de serem programas diferentes, eles apresentaram demandas e justificativas bem similares: não sabiam que se tratava de um curso técnico ao entrarem no programa e a procura foi para finalizar a escolarização. No caso dos jovens do PROEJA, seus projetos de vida vão no sentido de inserções anteriores, demonstrando a vontade de fazer universidade e trabalhar em outras áreas:

Eu quando comecei a trabalhar cedo eu fui criando um pouco de experiência em cada emprego, mas eu me identifiquei com essa parte administrativa e tal... trabalhando em mercadinho eu auxiliava o gerente, aí, em bar também, eu cuidava de estoque de tudo... ai acho que para o meu futuro que cursar uma universidade de administração, claro, mas assim, se não der é bola pra frente.
(Alexandro, 20 anos)

A maioria dos jovens do PJU desejam continuar trabalhando nas áreas de já estão: Flaviano quer continuar com o padrao trabalhando com máquina de bomba de água e Everaldo como segurança, que segundo ele é um serviço fácil. Apenas Janine pretende seguir na área da costura, seguindo a formação do curso ofertado no programa. Segundo ela, essa vontade já se encontrava presente desde sua infância:

Eu quero ser costureira mesmo, mas eu decidi quando eu era pequena. Eu já gostava de fazer as roupas, eu via minhas tias fazendo, mas meu pai não queria, ele queria que eu estudasse porque dizia que não dava dinheiro. Eu não concordo, se eu montar minha lojinha? E quantas pessoas não sabem pregar um botão? É isso mesmo que eu quero. Eu não sabia do curso aqui, mas me ajudou

ne, eu vi umas coisas novas, mexi na máquina. Mas ainda não pude trabalhar na área. (Janine, 18 anos)

Eles ainda debatem que a situação do jovem é complicada, pois precisam de experiência, mas as oportunidades são limitadas. Segundo eles, falta formação, faltam espaços que os acolham como foram acolhidos no PJU e falta também apoio dos pais, que segundo Flaviano: “Os pais tem que tá ligado nos filhos pra ajudar a ir no caminho certo, senão vem o da rua pra botar no caminho errado. Tem que chamar a atenção do jovem”.

De maneira geral, o que se nota de similar é que os programas nos quais estão inseridos os auxiliam na construção de projetos de vida, pois deram ferramentas para que pudessem vivenciar a prática tão esperada por muitos deles. Além disso, promoveram espaços de socialização e conhecimento, contato com outros profissionais que os fizeram reconhecer o que os apetecia ou não, e o que se identificavam ou não, dando elementos para a organização dos seus interesses. Outro aspecto importante é que a ideia de que todos vão seguir a carreira ditada pelo programa também não é verdadeira, e tal conhecimento e poder de decisão só foi possibilitado através da vivência nos programas, foi o que deu elementos para a tomada de decisão.

Vivências e apropriações do cotidiano

De maneira geral, os jovens reconhecem em suas trajetórias vivências de amadurecimento, mudança de comportamento, e identificam o programa como uma ferramenta de mudança. Nas suas falas apontam para a importância do outro e das atividades realizadas para os seus desenvolvimentos. Eles identificam ainda a necessidade da materialidade para reconhecer aquele espaço como possibilidade de trabalho, e trazem uma vivência de formação, mas também de sofrimento. As histórias

de vida aqui contadas revelam realidades muito diferentes e que parecem seguir um padrão a depender de que política cada um está revelando dificuldades de diferentes ordens.

Os jovens do PJA trazem uma vivência de escola pública (na maior parte do seu tempo de formação), vivências de trabalho precoce (estando inseridos em diversos tipos de atividades), sendo inclusive responsáveis por parte da renda familiar. Em relação ao programa se apropriam do discurso da responsabilização por seus sucessos e fracassos, e chegam de fato a culpabilizar outros aprendizes que *“não queriam trabalhar”*. Além disso, trazem uma vivência de sofrimento em suas práticas nas empresas, onde suas capacidades e intenções em relação a vaga são questionadas. Se apropriam de que isso é o natural no ambiente profissional, e respondem a essa situação *“mostrando serviço”*.

Aí ele: tudo bem, mas a gente quer aqui que produza com qualidade e rapidez. Aqui só depende de você. Aí eu saí calado... Rapaz tô numa área que só depende de mim? Vamos ver... vamos fazer da forma dele. Aí eu fui e pedi pra meu setor, aí eu cheguei e tive que falar com ele, pedi pra ir pro setor que eu queria, depois de um mês eu consegui. Mas dependeu de mim. Hoje eu já tenho respeito lá, eles sempre me chamam pra ajudar. E eu mesmo digo, to aqui pra ajudar, somar. Hoje ele me trata diferente, provei que sou capaz de fazer aquilo. (Diego, 18 anos)

Os jovens do EMI trazem no geral uma vivência de escola particular, se apropriam da ideia de que o IF tem um bom status e que ali é ofertada boa formação. Trazem uma vivência de responsabilização por seus sucessos e fracasso que é estimulada pelo próprio ambiente educativo, no qual a competitividade do mercado e a necessidade de serem os melhores vira cotidiano diluído nas aulas ofertadas.

Agora assim, né... depois que a gente entra aqui a gente vê que é muito diferente. Acabou aquele negócio de escola, parece que a gente tá na universidade porque a gente tem que se virar, né?! (Jaqueline, 18 anos)

Todos: É verdade.

Os jovens que estão nos PETs trazem o discurso do universitário, se apropriam da ideia da devolução à sociedade do conhecimento ali recebido, e reconhecem que necessitam se formar, mesmo que já tenham alcançado a formação superior. No geral trazem vivências do ensino particular, e por encontrar na universidade uma vivência muito teórica buscam em atividades práticas suprir esse hiato para que cheguem ao mercado de trabalho mais preparados.

E essa questão do trabalhar me rede né, quando tem demanda relacionada a psicologia e eles precisam encaminhar. Mas a comunidade as vezes não tem dinheiro pra ir, porque é longe, então tem essas questões, por isso seria importante um profissional ali pelo menos pra dar alguns atendimentos pontuais, não que seja uma psicoterapia sendo feita lá, mas um olhar diferenciado, uma escuta... (Mariana, 28 anos)

Já os jovens do PJU e PROEJA trazem vivências escolares precarizadas, um histórico de abandono escolar, da necessidade de trabalhar para suprir as necessidades da família, e de assumir a responsabilidade de forma precoce. Se apropriam do objetivo dos programas como reinserção escolar, sendo esse o aspecto que mais chama atenção. Para além disso, vivenciam uma formação aligeirada, a parte técnica totalmente

secundarizada, mas reconhecem nas instituições um lugar de acolhimento e apoio para sair da situação de risco que vivenciavam.

Capítulo 7:

Discussão: desenvolvimento e apropriações a partir da Política Pública de Formação Profissional

A presente tese teve como objetivo geral analisar o contexto disponibilizado pela Política Pública de Formação Profissional e a apropriação destas pelos jovens, a partir de suas trajetórias de vida, para construir seus projetos de vida. Assim, são percorridos determinados objetivos específicos com a finalidade de alcançar o objetivo geral. Este capítulo tem como foco discutir os resultados encontrados nesta pesquisa apoiando-se na literatura acerca do tema e na teoria aqui adotada. O capítulo está organizado em tópicos que representam os objetivos específicos aqui planteados como uma forma de organizar a leitura e torna-la mais clara.

Caraterização do jovem e da formação oferecida pela Política

A maioria dos programas possuem, segundo os documentos, o papel de ofertar formação teórica combinada à formação prática. Dessa forma, é possível perceber uma ação política que tenta atrelar elementos das práticas educativas à inserção e qualificação profissional para juventude, porém essa tentativa não se consolida em todos os casos, e esse foco é perdido ao longo da execução dos programas. Alguns dos programas acabam tendendo mais a um elemento que ao outro, enquanto outros parecem atuar muito mais no sentido de mecanismo de ação contra os processos de exclusão social (Barreiro & Malfitano, 2014) do que de fato nesse elo entre a educação formal e a qualificação profissional.

Tal nuance vem sendo revelada desde o surgimento dos programas de formação profissional para jovens, tendo como finalidade oferecer oportunidades de aprender técnicas necessárias ao exercício de algumas funções e diminuir os custos com a sua contratação (Puerta & Aznarte, 2013; Tarazona & Fluixá, 2012; Behring & Boschetti, 2011; Silva & Silva, 2011). Porém, o debruçar nesses documentos mostrou

que, na realidade, elas possuem níveis diferentes de formação técnica e atribuem diferentes sentidos a formação prática. Tal realidade vem se legitimando de forma histórica na sociedade brasileira, como bem aponta Silva (2010), na qual se nota o ensino técnico dividido através da duração, do público alvo e tipo de formação. Dessa forma comprova-se a partir dos dados descritos nesta tese, que se trata de diferentes tipos de formações, com cursos de longa e de curta duração, com vias diferentes para a formação dos jovens: formação técnica, reintegração a escolar e escolarização. Tais demarcações ficam claras inclusive quando se analisa o público ao qual estão ofertadas, estando voltadas para a juventude filha da classe que vive do trabalho (Antunes, 2000), que pertencem a diferentes segmentos sociais e econômicos, atendendo a ideia de que cada segmento social deve ocupar uma determinada função pré-estabelecida (Jimenez & García, 2015; Tarazona & Fluixá, 2012; Corrochano, 2011), demonstrando que nem todos os programas são para todos.

A Política mostra-se ainda fragmentada, estando vinculada a três distintos ministérios, geridos por diferentes instituições de diferentes naturezas. Essa fragmentação também é histórica, visualizada desde os anos 2000 quando se iniciou no Brasil o processo de reconfiguração e diálogo entre governo e movimentos sociais para a instauração da política de juventude no país, como mostram Nascimento (2014) e Souza, Paiva e Oliveira (2013). Os desafios desse início ainda permanecem, estando em questão as diversas situações de vulnerabilidade, a necessidade de oferecer possibilidade de inserção social e a urgência de integração dos jovens nas diversas esferas sociais. Os dados aqui revelados também sinalizam para uma falta de unificação metodológica, tal qual visualizada pelos autores Silva e Andrade (2009) e Barreto e Mafitano (2014) em seus estudos, demonstrando que não há uma Política de formação, o que há é um conjunto de projetos e programas que atuam de forma desvinculada.

A qualificação profissional é tratada em todos os programas como uma chave para o sucesso, um *aumentador* de chances no mercado de trabalho, alcançado através de uma formação técnica a mais, como também sinalizam Amorim (2013), Arelano e Zubirreta (2013), Souza, Paiva e Oliveira (2013) e Máximo (2012), mesmo para os que já cursam uma graduação. E é nessa linha que a ideia de qualificação é alimentada historicamente, trazendo o tom de que esta, pelo menos em teoria, é uma medida capaz de garantir que os indivíduos entrem no mercado de trabalho, estando voltada primordialmente juventude (Nascimento, 2014; Corrochano, 2011). Não é de hoje que a força de trabalho juvenil interessa ao mercado, uma vez que o discurso do jovem desocupado como um problema social ainda se encontra presente na nossa sociedade (Puerta & Aznarte, 2013; Tarazona & Fluixá, 2012). Os programas de maneira geral, reforçam essa percepção em seus manuais, colocando a política como solução para os problemas sociais e defendendo a necessidade de mão de obra especializada para ocupar cargos no mercado de trabalho (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2014). Com tal posicionamento, reforça a ideia de que o desemprego é voluntário (Gonçalves, 2010), e que basta buscar formação que o lugar no mercado de trabalho estará garantido.

A qualificação retratada nos documentos é composta por ensinamentos de ordem teórica e de ordem prática. Ela é tratada de diferentes formas nessa diversidade de programas que foram acessados, ora como um programa de curso técnico, com oferecimento de diploma referente a esse nível, e com o *plus* de passar por um estágio ou experiência prática; ora como um complemento à formação acadêmica, tentando uma conexão com a prática de cada profissão através de estágios na rede pública de saúde ou em outras áreas de acordo com o programa. Tal situação qualifica o conhecimento como um ponto estratégico, visão instaurada desde a sociedade pós-industrial, utilizado como ferramenta para inserção nas novas trajetórias ocupacionais, como afirma Porchmam

(2013). E é o conhecimento que vai justificar a tônica da meritocracia, como aponta também C. B. Lima (2014) e Amorim (2013), que irá perpassar o discurso dos programas e dos jovens, compreendendo a formação como uma receita que inclui: alguma escolaridade, ocupação e aquisição de experiência.

Os planos de cursos tampouco são esclarecedores, e poucos davam os indícios do que é trabalhado, já que alguns falam em termos teóricos e atuam com temas específicos. É interessante o fato de a formação comportamental fazer parte também da formação teórica/técnica/prática. Em diversos planos de cursos foram encontradas temáticas relacionadas à higiene pessoal e no trabalho, ética e valores, moral e relações interpessoais. O comportamento é posto como uma forma de acessar o mercado de trabalho, e de se manter nele, impondo ao jovem que é preciso seguir um padrão como uma maneira de garantir o acesso às profissões que prometem maior ganho e prestígio social (Pelissari, 2012), fixando ele à necessidade e à ideia de que é indispensável conseguir vender sua força de trabalho (Bernardim, 2013).

A oferta da prática é um ponto que merece atenção também, já que esta se dá de formas variadas a depender do programa específico. Ela recebe o nome de estágio, de prática, de atividade de extensão, a maioria tem uma carga horária já fixada. Algumas possuem uma dinâmica mais rígida, postos de trabalho são ocupados, já outras consideram atividade prática uma visita ao ambiente de trabalho, não havendo garantia de estágios em todos os arcos ocupacionais. Isso corrobora o que é percebido por Gonzáles (2009), mostrando que os programas irão atuar por dois lados: preparar o jovem para fazer a transição, auxiliando na sua contratação e oferecendo melhores oportunidades de trabalho; e a segunda função a de prolongar sua escolarização, postergando sua entrada no mercado de trabalho. Ou seja, uns já irão ocupar o mercado

de trabalho como trabalhadores, outros a tônica será a do estágio, não respondendo como profissional, estando sob a responsabilidade de terceiros.

A política deveria se dar numa perspectiva de garantia de direitos, porém a temática desaparece ao longo de cada manual, relatório, site, entre outros documentos acessados. Vê-se uma política fragmentada, sem continuidade, bem menos lê-se sobre uma realização de avaliação constante destas. Além disso, carregam nos próprios documentos o ranço da juventude vista como um problema, que precisa se modificar e aprender a se comportar se quiserem ser contratados. Isso corrobora o que retrata Frigotto (2013) em seus estudos, onde identifica que as políticas públicas de formação acontecem em um contexto de profunda violência na esfera dos direitos sociais, e que, ao cristalizarem e rotularem os sujeitos muitas vezes acabam favorecendo tais violações.

Foi possível verificar também que há especificidades em relação ao público a quem é ofertada a política. As restrições se dão no sentido etário e do nível de escolarização. O sentido etário traz a dimensão de que algumas delas trabalham com uma idade limite de inserção; já a questão do nível de escolaridade é a que se torna mais marcante, já que está presente em todas elas, e nos chama a atenção para o fato de que, para ter acesso a uma política social é necessário também alguns requisitos, apresentando um nível mínimo de instrução. Bernardim (2013) e Carrano (2010) contestam esse posicionamento, afirmando que considerar os jovens de forma unilateral, seja pela idade, pela condição de classe, pela identificação com o coletivo, não é suficiente para executar e planificar uma política. Se faz necessário olhar para a complexidade contemporânea que cerca esse jovem, considerando as exigências da sua natureza orgânica, as questões socioculturais concretas, e principalmente a implicação do significado que isso tem no contexto das relações sociais (Tommasi, 2014; Abramo; 2007).

Em João Pessoa há uma predominância de jovens com idades entre 14 e 18 anos acessando a Política Pública de Formação Profissional, demonstrando que a busca por esse lugar social que ocorre cedo, principalmente na vida do jovem pobre. O que demonstra também tal situação, é que há uma parcela significativa de jovens que são os principais contribuintes para a renda família em alguns casos, seja com o trabalho formal seja com a bolsa recebida. Tais achados fazem refletir sobre o desafio de elaborar políticas que enfrentem essas questões em um país onde o trabalho se encontra fortemente presente na vida juvenil, como bem lembram Nascimento (2014) e Corrochano (2011). E mais além disso, denuncia a situação de desigualdade, exploração, a dimensão de classe que acompanha a população brasileira de geração em geração.

Grande parcela dos jovens entrevistados encontravam-se trabalhando e estudando, o que demonstra que há uma ligação muito forte entre as experiências educacionais e o trabalho (Linhares, 2014; Bernardim, 2013). Autores como Dalarosa e Souza (2014) e Porchmam (2013) chamam atenção para essa situação, salientando ainda a correlação entre trabalho e escolaridade precária coloca em destaque a ineficácia da escola como garantia de emprego. Além disso, não se pode esquecer que esses jovens buscam a política como forma de preencher o hiato deixado pela escola, levando para a política tais expectativas e herança de uma escola que não dá conta do que eles precisam. É preciso estar atento, como apontam Amaral e Walther (2013), para que as desigualdades produzidas na escola não se solidifiquem na formação profissional.

Corroborando os achados de Pagno (2014), Bernardim (2013) e Loponte (2010), no EMI é possível encontrar jovens a partir dos 14 anos de idade, oriundos de escolas públicas e também da rede particular de ensino, porém no presente estudo se sobressai o número de jovens advindo de escola particular. Já no PJU, como apontam

Jeager (2011), Soares, Ferrão e Marques (2011), Leão e Nonato (2012), A. C. C. Santos (2013) e Lombarde (2014), as idades dos participantes variam desde os 18 anos de idade até os 29 anos, idade limite para ser admitido no programa. A renda familiar variava de um a dois salários mínimos, maioria parda e com uma baixa escolarização. No caso do PJA, os dados aqui encontrados são corroborados pela literatura, no qual os aprendizes em geral estudam ou estudaram em escolas públicas e possuem uma renda familiar mensal baixa (Pessoa, Alberto, Máximo e Zambroni-de-Souza, 2014; Tomita e Coelho, 2013). No PROEJA prevalece, como também encontram A. C. C. Santos (2013) e J. F. Lima (2013), jovens com idades bem variadas e até a presença de adultos, que já trabalham e possuem uma renda em torno de dois salários mínimos. Os jovens dos PET e PET Saúde possuem um perfil bem similar, denotando uma mescla no público que vem acessando a universidade, sendo que a maioria ainda é de pessoas com uma renda mensal mais alta, advindos da escola particular, com famílias sustentadas por seus responsáveis, corroborando os estudos da Andifes (2014).

A juventude aqui encontrada demanda ser compreendida como afetada pelas questões concretas do contexto social, que se constitui a partir dessas relações sociais, como chamam atenção Zanella, et al (2013), Sposito (2011) e Abramo (2007). Se trata de jovens que estão inseridos em diferentes contextos, participantes de programas voltados para a aprendizagem e formação profissional. Isso justifica, como afirma Tommasi (2014) a importância de discutir também que lugar a educação formal, a formação profissional e o trabalho vêm ocupando na vida desses jovens. Como assinala Bernardim (2013), o mundo do trabalho já ocupa um lugar importante de realização da condição juvenil, então tanto ele quanto a falta dele podem aproximar ou distanciar os jovens da escola, servindo como um benefício para a educação profissional ou para subestimá-la. Isso mostra que apesar de falhas e longe do ideal, como apontam Linhares

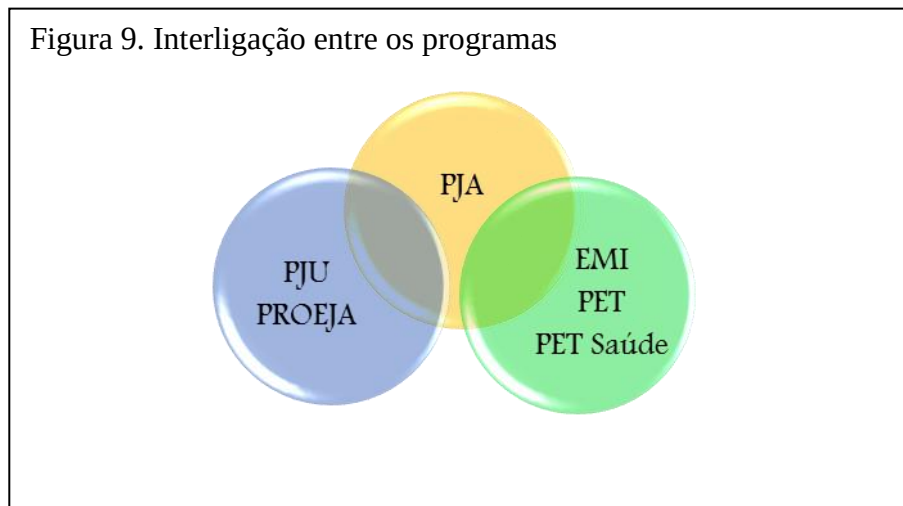
(2014) e Santos, Campos, Almeida e Paiva (2013) e Frigotto (2013), as políticas públicas de escolarização e de qualificação, se mostram ainda imprescindíveis.

É praticamente indiscutível que uma parcela juventude brasileira tenta aliar trabalho e estudo, sendo essa informação confirmada nesta tese e ainda pelo MTE (2011), Nascimento (2014), Corrochano (2011) e OIT (2006). Apesar dos avanços do ECA, Dalarosa e Souza (2014) e Jeager (2011) mostram que o trabalho ainda aparece presente de forma precoce na vida desses jovens, demarcando as questões já tão conhecidas de desigualdade social no país. Este perfil também é encontrado neste estudo, ao demonstrar que uma grande parcela dos entrevistados foram trabalhadores precoce. Tais informações, também salientadas nos estudos de Dalarosa e Souza (2014), chamam a atenção para a necessidade de uma política emancipatória, que viabilize a extinção do trabalho infantil e a regule o trabalho jovem, contemplando as particularidades e necessidades desses jovens, garantindo seus direitos.

Os dados também demonstram que os jovens que estão na Política vêm de diversos segmentos sociais, o acesso aos serviços demarca que nem todos passaram pelas mesmas políticas, pelos mesmos lugares sociais, e essa diferença fica evidente também através dos programas que ocupavam no momento da pesquisa. A passagem por outros programas sociais como PETI, Projovem Adolescente, creches públicas, sinalizam também para a situação econômica e social familiar daqueles jovens (Nascimento, 2014), demonstrando uma inserção precarizada no mercado de trabalho que já vem de gerações anteriores a ele e a necessidade de uma rede de apoio por parte da família.

Dessa forma, percebe-se que a política é ofertada para uma juventude que pertence a diferentes segmentos da classe trabalhadora, porém, percebe-se que para o segmento pobre ela se torna primordial, para além da qualificação ela cumpre um papel

de proteção social. É ela que traz o jovem de volta ao sistema educativo, e ainda sem cumprir seu papel técnico, cumpre outros hiatos produzidos no decorrer da trajetória de vida destes. De maneira geral, e de acordo com essa caracterização, os programas podem ser visualizados conforme a figura abaixo (Figura 9):



A figura tenta demonstrar a proximidade dos programas em relação ao jovem que acessa, renda e objetivos particulares de cada programa. O PJU e o PROEJA se encontram mais próximo em relação ao público que acessa, suas trajetórias de trabalho precoce, e por estarem voltados principalmente a reinserção educacional. O EMI, PET e PET Saúde igualmente se assemelham nesse sentido, aí podem ser localizados os jovens cujas famílias pertencem a classe trabalhadora, contudo, possuem um maior acesso econômico, sem histórico de trabalho precoce, que estão dando continuidade ao processo de escolarização. Já o PJA se diferencia no sentido que une o ensino a prática, como o segundo grupo, porém o faz de maneira mais rápida; o perfil do jovem já é mais diversificado, porém predomina jovens egressos do trabalho precoce.

Desse modo, pode-se concluir que os programas que compõem a Política possuem diferentes características, atendem a juventude da classe trabalhadora e unido a

isso enxergam o jovem como um problema social. Para eles a qualificação profissional advém como salvação para essa juventude, fazendo uma junção entre esta e o ensino formal como uma maneira de delimitar os participantes alvo dos programas. Apesar do foco ser qualificação, percebe-se que o que há é um conjunto de programas e projetos que atuam de forma fragmentada para chegar a um fim.

Essa caracterização torna transparente as diferentes condições socioculturais que vão transformar e contextualizar a vida desses jovens (Vigotski, 2007), sendo cenário para seu desenvolvimento a partir das relações sociais estabelecidas. Como chamam atenção Anjos e Duarte (2016), tal contexto tem sua origem nas transformações do modo de produção, não sendo estranho que esses programas estejam voltados justamente para os jovens filhos da classe trabalhadora, e ainda para diferentes segmentos dela. Comprova-se assim a importância de estudar a juventude como histórica e constituída socialmente, levando em conta suas vivências, as questões emocionais e apropriações atribuídas durante seu processo de desenvolvimento (García, 2013; Vygotski, 2006).

Condições de vida e trajetórias juvenis

Os dados mostraram nas trajetórias de vidas dos jovens uma concentração de características de acordo com o programa no qual o jovem estava inserido. De maneira geral, foi possível identificar uma parcela juvenil que trazia um histórico de trabalho infantil e participação em outras políticas. Advém de ocupações insalubres e perigosas ficando bem delimitadas inclusive a partir do programa no qual estavam inseridos no momento da pesquisa. O que mostra, como apontam Gondim e Moraes (2014) e Blanco (2010), que além da problemática questão do trabalho infantil ainda é preciso enfrentar a inserção precarizada no mercado de trabalho por aqueles que legalmente já estão aptos

a trabalhar. E como salienta Linhares (2014) para suprir suas necessidades e de suas famílias, um grande número de jovens se submete cada vez mais cedo ao mundo do trabalho. Os jovens que *apenas* estudaram ao longo da sua trajetória de vida também se encontravam em famílias com maiores condições financeiras e concentrados nos cursos de longa duração. Isso demonstra as diferentes realidades sociais juvenis acessadas a partir desta tese, e os diferentes lugares ocupados por esses jovens ao longo de suas vidas.

A participação em outras políticas encontra-se presente nas trajetórias dos jovens que trazem um histórico de trabalho infantil, renda mais baixa e escola pública. A formação profissional já se fazia presente na vida de vários jovens antes de suas inserções nos programas que se encontravam. Tal constatação sinaliza para o fato das políticas sociais virem como uma forma de sanar essas desigualdades e promover a garantia dos direitos, porém, paradoxalmente em seus discursos, estas ainda se mostram influenciadas por resquícios históricos, tratando os jovens de forma cristalizada e descontextualizada, como mostram Silva e Andrade (2009) e Abramo (2007), focando-se principalmente no disciplinamento e comportamento juvenil.

Os achados sobre os jovens do EMI condizem com os de Pelissari (2012) e Loponte (2010), ao fazerem referência a suas trajetórias em escolas públicas e particulares, e prevalecendo o fator mercado de trabalho para a procura pela modalidade de estudos. O fato da instituição ser reconhecida atrelado ao status de escola federal também contribuíram para a decisão dos jovens de tentar entrar no curso, como mostram Loponte (2010) e Bevilaqua e Carvalho (2009). Dessa maneira é possível fazer uma leitura da ilusão e expectativas que são criadas em torno do trabalhar, como afirma Pelissari (2012), contagiando esses jovens, que acabam sendo levados pelo discurso de que é preciso trabalhar para ser alguém no futuro, legitimado pelas próprias famílias e

também por seus professores. Estes por sua vez, colaboram tentando manter o status da instituição, evidenciando em sala de aula que o que falta é mão de obra qualificada e que estar ali facilitará a inserção em um emprego uma vez que possuem uma formação adequada, como também foi visualizado por Araújo, Rodrigues e Silva (2014).

Dessa forma, a “ideologia do conhecimento” é internalizada pelos jovens, criando-se e demonstrando-se a necessidade do jovem adquirir competências para conseguir fazer parte da competição do mercado. Os jovens, por sua vez, tomam esse discurso para si, e reproduzem a ideia de que é preciso muita força de vontade e persistência para conseguir um emprego, de que é necessário continuar estudando e fazer vários cursos para se manterem atualizados. Os jovens, ao se sentirem satisfeitos com o que ali recebem, criam, como sinaliza Pelissari (2012) uma aparência fetichizada para o mercado, alimentando a ilusão de que é fácil encontrar emprego após essa formação técnica, que lhes serão pagos altos salários, ilusão essa fomentada em sala de aula pelos professores e em casa pela família.

Os jovens do PJA são maioria oriundos de escola pública, dado confirmado também nos estudos de Pessoa, Alberto, Máximo e Zambroni-de-Souza (2014), D. C. B. Alves (2014), Silva, Silva, Valadão e Andradina (2014) e Tomita e Coelho (2013), que encontram que os aprendizes geralmente estudam ou estudaram em escolas públicas. As idades e a renda familiar são dados que também coincidem, revelando que prevalece a idade em que já é permitido trabalhar, de acordo com a legislação brasileira, além de uma renda familiar mensal baixa, na qual a maioria vive com uma renda em torno de dois salários mínimos. Veem no programa uma forma de se encontrar profissionalmente e, para esses jovens, a forma de encontro vem através da possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e capacitação profissional, como afirmam Silva, et al (2014).

O trabalho infantil encontra-se presente em suas vidas, que seguem pautadas por um longo tempo em inserções precarizadas, onde não era possível identificar possibilidades de ascensão profissional. Alguns tomam a decisão de deixar o trabalho para priorizar os estudos, porém encontram a saída para suas questões em uma política que tentam justamente unir os dois vértices: estudo e trabalho. O querer trabalhar, como sugere D. C. B. Alves (2014), também carrega em si a possibilidade de preencher o tempo ocioso, tempo este que em nossa sociedade é visto como algo incômodo. Tal discurso legitima a importância da propagação da ideia de que se deve trabalhar desde cedo, vivendo trabalho e para o trabalho, como modelo de classe trabalhadora na qual o fato de só estudar soa como não fazer nada, ou fica para jovens da elite.

Os motivos de entrada no Programa são convergentes com a visão dos jovens a respeito da finalidade deste. Os jovens apontam o aprender uma profissão, adquirir experiência e inclusão no mercado de trabalho como principais motivos para a busca, bem como é demonstrado nos estudos de Pessoa, Alberto, Máximo e Zambroni-de-Souza (2014), Macêdo e Alberto (2012) e Tomita e Coelho (2013). Eles ainda identificam que esses motivos se vinculam a necessidade da colaboração financeira às famílias desses jovens. Esse aprendizado emerge fortemente relacionado às normas e ao saber lidar com as pessoas, sobressaindo a necessidade da postura e do comportamento quando da avaliação do curso de formação. Assim, para além do efeito imediato, há uma preocupação por parte desses jovens em buscar oportunidades para crescer pessoal e profissionalmente. Dessa maneira, como mostram Gonçalves (2014), Tomita e Coelho (2013) e Pessoa (2013), a inserção no programa é significada também como uma forma de pensar outras inserções e de construção de projetos de vida.

Os jovens do PET e PET saúde trazem uma trajetória de inserção em escolas particulares, apesar de uma delas trazer a urgência em sua trajetória de inserção no

mercado de trabalho, e que só após isso é que pode fazer o curso superior. A ideia que os jovens trazem sobre seus respectivos programas são consonantes ao que é encontrado também na literatura, sendo dever destes favorecer espaços participativos de construção de conhecimentos e interação entre estudantes e as pessoas que se beneficiam com as ações realizadas, como salientam Carvalho, et al (2014) e Silva, Andrade e Moraes (2009).

Aprender a profissão é uma das demandas mais latentes para esses jovens, bem como identificam Silva Jr, et al (2014) e Azevedo (2014), sendo perceptíveis as contribuições no sentido acadêmico, um dos pontos de fomento de ambos programas. Para os jovens participantes, as possibilidades de ir a campo, da participação em eventos e workshop, as reuniões de grupo expandem o que veem em teoria nas aulas (Meyer, et al, 2014). Outra questão que emerge é sobre a autonomia que lhes é concedida, o que possibilita, segundo os jovens e corroborando os estudos de Birk, Hermel e Zimmermann (2014) e Silva, Andrade e Moraes (2009), a busca por atividades que lhes são de interesse, a condução de atividades no grupo e também das atividades destinadas ao público alvo de cada projeto, auxiliando a compreensão do conteúdo visto em aula e facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

A experiência e oportunidade de inserção no mercado de trabalho são questões que perpassam os discursos dos jovens e dos documentos acessados. A partir da experiência nos PETs, os jovens avaliam que possuem um diferencial que oportunizará suas práticas como profissionais e entrada no mercado de trabalho. Um dos fatores que lhes fazem atentar a isso é o processo de trabalho da equipe, citado como algo positivo e proporcionador de experiências também nos estudos de Tabile, et al (2015) e Reis, et al (2014). A experiência de interdisciplinaridade, como determina os manuais acessados, possibilitou aos jovens uma reflexão sobre as atividades que estavam realizando e as

que poderiam ser oferecidas pelos PETs, se apropriando das demandas que lhes chegavam no cotidiano e compreendendo aquilo também como uma formação, corroborando os achados de Marinho, et al (2014).

A atividade voltada ao coletivo, como determinam os manuais, favorecem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e vivências que estimulem a integração de saberes (Reis, et al, 2014). Isso requer dos alunos, tutores e preceptores (no caso do PET Saúde) um esforço para garantir o processo de integralidade e a resolubilidade das ações, como afirmam Tabile, et al (2015). Porém, os alunos do PET Saúde chamam atenção para a falta de orientação em áreas específicas de atuação, identificando suas dificuldades para o desenvolvimento das atividades e a falta de tempo para os encontros presenciais do grupo, como também identificam Marinho, et al (2014).

Os programas também emergem como auxiliador para a aquisição de responsabilidade, mais um tema identificado nos manuais e nas falas dos jovens. Para os manuais o tutor deve estimular o aluno a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal, e segundo os relatos, tal determinação é levada ao pé da letra. O que entra em questão é o que vem sendo entendido como autonomia, pois em muitos relatos os PETs emergem como um espaço de formação do comportamento para o ambiente de trabalho, bem como encontram Deus Jr e Chaveiro (2014) e Silva Jr., et al (2014). Por estarem aprendendo a fazer, ainda se faz necessário um acompanhamento e suporte de seus tutores, o que em alguns casos não ocorre, então a autonomia torna-se uma falácia, revelando muito mais uma falta de acompanhamento.

Ainda assim, as relações nos ambientes de trabalho (grupos) e na comunidade são reveladas pelos jovens como um recorte de grande aprendizado. No caso das relações de trabalho, o atuar com pessoas diferentes, o respeito ao jeito de ser e o tempo de cada um, o aprender a se portar e se adaptar em situações adversas e também a

superar timidez, são aspectos que surgem nesta pesquisa e que também são completados nos estudos de Deus Jr e Chaveiro (2014), Silva Jr., et al (2014), Meyer, et al (2014) e Azevedo (2014). Já no trabalho com a comunidade, os jovens trazem o compartilhamento de saberes como grande trunfo, o que proporcionou a eles

A relação com a comunidade, público alvo de atendimento dos PETs, também emergiu como fonte de aprendizado para a futura prática profissional possibilitando questionamentos sobre as práticas e aproximando-os da realidade (Tabile, et al 2015; Fonseca, Junqueira, Zilbovicius, Araújo, 2014; Mendieta, et al, 2014), o que para eles colaborou ainda para aumentar o interesse em dar continuidade a carreira profissional. Apesar das dificuldades, os jovens trazem diversos relatos positivos a respeito das vivências possibilitadas, as inserções em suas respectivas práticas, a atuação com outros profissionais, gerando modificações em seus processos de formação, diminuindo a distância entre teoria e prática, levando-os a compreensão de que a prática proporciona ir além do conhecimento técnico adquiridos em sala de aula (Fonseca, Junqueira, Zilbovicius, Araújo, 2014; Batista, Cardoso, Fontana, Moreira & Pessoa, 2014; Marinho, et al, 2014).

Os jovens do PJU trazem uma trajetória de vida marcada pela escola pública, trabalho, outras políticas e abandono escolar. Os dados remetem a uma vivência em um contexto precário, de trabalho infantil, um histórico de desistência escolar, bem como encontram Jeager (2011), Soares, Ferrão e Marques (2011), Leão e Nonato (2012), A. C. C. Santos (2013) e Lombarde (2014). Percebe-se que o trabalho se fazia presente em seus cotidianos desde a infância, vindo como forma de se sustentar e ajudar a família, como também aponta Jeager (2011), ou como condição para continuar estudando, como salientam Leão e Nonato (2012). Há que se considerar o cansaço gerado pela dupla

jornada, a distância do trabalho e do curso, o que acaba restringindo a participação desses jovens em outros espaços e círculos sociais.

Apesar da coordenação não ter disponibilizado os índices de evasão do programa, o tema era recorrente em conversas informais com os monitores do programa e visível nos núcleos visitados para a realização da pesquisa. Tal situação também foi corroborada nos estudos de C. B. Lima (2014), Sousa (2013) e Blanco (2010), que sinalizam para a necessidade do governo repensar estratégias de criação e execução de políticas juvenis. Esses autores sublinham que os determinantes da evasão vão desde a prioridade ao trabalho até mesmo ao uso de drogas. A localização dos núcleos e a atratividade dos cursos de qualificação oferecidos são postos como empecilhos, uma vez que, como os próprios jovens relatam neste estudo, eles não são consultados a respeito do curso técnico que desejam fazer e acabam não se identificando com os mesmos, como também apontam Sousa (2013) e Lombarde (2014).

Eles passam parte da vida sem encontrar sentido para a escola, mas ao se depararem com as questões do mercado de trabalho veem a necessidade de buscar uma forma mais rápida para finalizar os estudos para conseguir uma inserção ou um emprego melhor. Veem no regresso a escola uma possibilidade de melhorar de vida e de buscar/acessar um futuro melhor, com mais possibilidades do que o que possuem até o momento. Tais aspectos são corroborados pelos estudos de Friedrich, Benite, e Benite, (2012) e Jaeger (2011), nos quais os jovens também visualizam no Programa uma forma de concluir os estudos e se qualificar para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. O desejo de um futuro melhor, de acessar cultura e cidadania também são questões que emergem e se coadunam com o que é determinado pelo próprio manual do programa, que faz uma explanação sobre a dicotomia criada entre escola e trabalho. Este documento sai em defesa de uma reconexão da escola com o mundo do trabalho,

uma vez que é reconhecido que os jovens de famílias pobres deixam a escola para se incorporar prematura e precariamente ao mercado de trabalho informal (Salgado & Barbosa, 2012). Porém, essa reconexão não é visualizada pelos jovens, que veem o programa como uma forma de terminar os estudos mais rapidamente, sequer identificam e significam a formação técnica ofertada neste.

A família também emerge como ponto de apoio para eles, presentes na decisão de voltar a estudar e tentar possibilidades de um futuro melhor, como também apontam Leão e Nonato (2012). Os dados revelam que esses jovens tiveram uma trajetória de inserção em diversas políticas e instituições, levando-os, como apontam Gondim e Moraes (2014), A. C. C. Santos (2013) e Soares, Ferrão e Marques (2011), ao desestímulo, a dificuldade em estabelecer vínculos estáveis, e principalmente a desconfiança em relação a programas e ações governamentais, uma vez que as políticas não conseguem ser eficazes devido a fragmentação e descumprimento do que é prometido.

Além disso, é revelado no grupo de discussão situações de desconfiança em outros espaços em relação a esses jovens. Dessa forma, os próprios ambientes escolares por vezes violentam esses jovens, como identificam Sousa (2013) e Jaeger (2011), restringindo seus espaços as salas de aula e os banheiros, remetendo também ao fracasso escolar vivenciado em virtude de não ter concluído o ensino básico. Fica comprovado que esses jovens significam os estudos como uma necessidade para alcançar outros fins ao invés de ser algo que lhes dá prazer (Friedrich, Benite, & Benite, 2012; Leão & Nonato, 2012), tendo como finalidade diminuir as incertezas e o medo de sobrar no mundo do trabalho devido aos estigmas que possuem por serem moradores de periferias (Blanco, 2010).

Os jovens do PROEJA trazem um histórico de passagem por escolar pública, histórico de trabalho infantil e abandono escolar por conta da situação de trabalho. O aprender uma profissão unido a necessidade financeira e de finalizar os estudos, estão entre as principais razões da busca pelo programa, corroborando os achados de Jorge (2014), Santos, et al (2014), Bittencourt (2013) e J. F. Lima (2013). A necessidade financeira é apontada pelos jovens como motivadora para o precoce abandono escolar devido a necessidade de arrumar um emprego e ajudar no sustento da família. Devido ao formato do programa, como aponta Silva (2014), alimenta-se a ideia de que, acessando-o, o jovem conseguirá trabalhar e estudar paralelamente, sendo possível estudar no turno da noite, ter uma profissão durante o dia, terminando os estudos mais rapidamente e cumprindo com a exigência do mercado de trabalho.

As falas dos jovens trazem as vivências de direitos negados, falhas na atuação do Estado, a falta de apoio familiar, que os coloca em situação de vulnerabilidade, na qual eles são incumbidos de ocupar o lugar do adulto responsável assumindo a responsabilidade pelo futuro e sustento da família. Outras vezes ocupam lugar de corresponsável por esse sustento, mas ainda assim são adultizados. Segundo Bittencourt (2013) essa possibilidade de resgatar um direito civil é uma das maiores contribuições do programa, confirmando-se uma função reparadora uma vez que os jovens identificam no programa uma forma de resgatar o que não conseguiram usufruir na idade regular.

Foi possível identificar um sentimento de inferioridade por parte dos jovens, também encontrado por Jorge (2014), no qual eles afirmam sofrer preconceitos nos institutos. Segundo esses jovens, há um tratamento diferenciado que faz com que eles se sintam excluídos dentro da própria instituição, revelando ainda um despreparo por parte dos professores do IF para lidar com eles, o que acaba contribuindo para a evasão do programa (Silva, 2014; Bittencourt, 2013; A. C. C. Santos, 2013). Tudo isso se une

ainda ao medo de fracassar outra vez, que ganha respaldo devido a tais representações negativas construídas na relação dentro instituto (Santos, et al, 2014).

A falta de aulas práticas e estágio também surgem das falas dos jovens como mais uma falha do instituto para com eles. Tais aspectos também emergem nos estudos de Jorge (2014), Bittencourt (2013) e A. C. C. Santos (2013), que sinalizam para uma estrutura inadequada de alguns cursos juntamente com o despreparo dos professores em relação ao trabalho com jovens e adultos. Apesar das falhas apontadas pelos jovens, assim como no estudo de Jorge (2014), obter um diploma na rede federal possui um grande peso para eles, valorizando mais o status da instituição do que o curso técnico em si. Até porque, fazer parte ainda que como aluno de uma instituição respeitada e reconhecida traz contribuições tanto no sentido profissional como no pessoal. Como aponta Arruda (2013), tal inserção significa para eles oportunidade de conseguir um emprego melhor, o status de escola de qualidade e a possibilidade de um futuro. E apesar de identificarem todas as falhas, de relatarem suas dificuldades de percurso até chegar ali, os jovens ainda assim demonstram que se apropriaram do discurso do esforço pessoal como determinando para o sucesso profissional.

Dessa forma, de maneira geral, foi possível identificar condições e trajetórias de vida diferentes. As políticas acessadas ao longo do processo contribuem desde o letramento até o sair da situação de risco, sendo levado em conta também o crescimento pessoal e ter um futuro. Mesmo contando com uma juventude advinda de diferentes segmentos sociais, a busca pela política de formação se dá como uma forma de possibilitar a inserção no mercado e de acessar a escolarização. Os documentos e falas desses jovens comprovam que mesmo com tantas falhas, tais políticas públicas se mostram ainda imprescindíveis (Frigotto, 2013). Eles se apropriam do discurso e reconhecem que a falta de qualificação tornará mais difícil o acesso ao trabalho

(Linhares, 2014; Santos, Campos, Almeida e Paiva, 2013), fixando tais programas como ferramentas importantes e necessárias para reverter tais dificuldades de inserção.

Tais constatações encontram apoio também teoricamente, pois fica claro que a inserção na política funciona como uma forma de se preparar para cumprir determinados papéis sociais da vida adulta (García, 2008), nesse caso principalmente o papel de trabalhador. A partir dos seus cotidianos (Vygotski, 2006) nos programas, os jovens vão estabelecendo seus interesses, denotando a importância da proposição de tarefas como uma forma de equilibrar suas relações com o mundo. Dessa forma, chama-se atenção para a importância que esses cursos irão ocupar na vida desses jovens, pois entram como um dos responsáveis por suscitar uma base de ação criadora, servirão de cultura, fonte de necessidades, anseios e desejos, vinculando-os à história social e aos processos de internalização (Vygotsky & Luria, 1996).

As apropriações do que é visto nos cursos, somadas as relações sociais e posições objetivas, irão condicionar a necessidade de determinar seu futuro lugar na realidade social (García, 2013). Por exemplo, se antes os jovens do PROEJA e PJU ocupavam o lugar daqueles que não possuem uma formação básica, a inserção nesses programas fazem com que esse lugar social mude, pelo menos em teoria. Essa mudança nas suas relações sociais é apresentada justo pela instituição, por adultos, se dando através da relação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento, ou como afirmam Anjos e Duarte (2016), através da transmissão dialética construída historicamente pelo conjunto dos homens.

Comprova-se assim as hipóteses de que, de maneira geral, a Política Pública de Formação Profissional não dá conta de formar um técnico especialista qualificado, uma vez que as falhas na formação são apontadas e reconhecidas pelos próprios jovens. Além disso, não consegue garantir uma formação articulada entre a educação regular e a

formação técnica, sempre deixando uma delas aquém do necessário. Devido a isso, passar por essa Política não traz garantias de direitos de forma plena, pois ela continua cometendo as mesmas falhas das Políticas anteriores, e as instituições executoras a visualizam como uma prestação de favores.

A mudança histórica na política e o reconhecimento da necessidade de modificar a forma de ver a juventude e suas relações com o trabalho, emerge muito mais de maneira teórica, e não consegue ser identificada na prática. Dessa forma é preciso estar atento, pois cabe ao sistema educacional, como afirma Vigotski (Vygotski, 2006), auxiliar a formação de conceitos e orientar o jovem em prol do desenvolvimento do pensamento dialético e superação da visão maniqueísta de mundo. E esse é um dos grandes desafios da educação no país, uma vez que tal tipo de pensamento não está difundido na sociedade e nos campos de estudos, como sinaliza Anjos e Duarte (2016). Ademais, se a demanda cultural é pela escolha da profissão, cabe a cultura promover relações sociais nesse sentido, auxiliando o jovem ao invés de forçá-los a trilhar um caminho.

Vivências na política e construção de Projetos de vida

Os jovens entrevistados revelaram em suas falas as demandas sociais no sentido da inserção profissional. Tais demandas reverberam tanto no sentido pessoal como profissional, impulsionando-os a construir seus projetos de vida, tendo em conta elementos como auto realização e sucesso, como afirma García (2013). Os programas nos quais estão inseridos funcionam como essa alavanca reforçadora de ações e atividades (Leal e Mascagna, 2016), tendo como função oportunizar o surgimento das ações criadoras e ainda auxiliar no desenvolvimento e formação da consciência. Esse

reforço, desenvolvimento e formação da consciência são possibilitados a partir das vivências juvenis promovidas nesses espaços de formação.

Os jovens do EMI vivenciam a possibilidade de inserção via qualidade da formação recebida, concebendo o programa como uma vantagem contra a concorrência, se apropriando do discurso da instituição. Constroem seus projetos de vida a partir do que é acessado no instituto, porém, assim como identifica Pagno (2014), prevalece a mudança da área profissional. A mudança também se dá vinculada ao curso técnico, pois a maioria elege de acordo com os conhecimentos acessados no curso. Eles constroem planos de ingressar em uma graduação, como identificam Pelissari (2012) e Loponte (2010), e avaliam que ter o curso técnico facilitará no caso da não aprovação no vestibular, pois buscariam um emprego na área; e também no caso da aprovação, pois já trariam a experiência vivenciada nos quatro anos de formação técnica.

Tanto o EMI quanto o PROEJA vivenciam o status da instituição e se apropriam deste mesmo reconhecendo as falhas no processo de formação. Ou seja, mesmo vivenciando as falhas, os jovens avaliam que ocupam um espaço importante e de reconhecimento, enxergando mudanças em suas relações sociais após essa inserção. No caso do EMI, os jovens reconhecem que nem todos conseguem passar na seleção para ser estudante do instituto (Loponte, 2010). No caso do PROEJA, eles identificam a importância do voltar a estudar como condicionante para um recomeço profissional, dessa vez com direitos garantido e nas melhoras que isso trará as suas vidas (Jorge, 2014; Arruda, 2013; Bittencourt, 2013).

Tanto os do PJU quanto os do PROEJA, vivenciam o retorno ao processo de escolarização, passam por uma formação mais aligeirada, uma vez que trazem a urgência de demandas mais imediatas e de necessidade de estar no mercado, visualizando nos programas a possibilidade de ascender a outros cargos. Diante disso,

percebe-se nos projetos de vida dos jovens do PJU, uma forte relação com a inserção no mercado de trabalho. Porém essa relação não se dá pela parte técnica ofertada, e sim pela finalização do processo de ensino regular. Identifica-se ainda, como também aponta Blanco (2010), projetos intensamente vinculados a suas redes de convívio cotidiano, ocupando os espaços de trabalho que já foram dos seus pais, legitimando uma perpetuação geracional da pobreza e precarização (Gondim & Moraes, 2014). Isso sinaliza para a falta de vinculação do PJU com o mercado de trabalho, na qual a pouca contribuição dos arcos ocupacionais não consegue ocultar a incongruência do programa como política educativa profissionalizante.

Essa falta de vinculação entre o curso técnico e a realidade de vida dos sujeitos também é identificada pelos jovens do PROEJA, porém em um nível menor, uma vez que apesar de não terem eleito o curso técnico conseguem reconhecer a existência do mesmo, ainda que com todos os seus pontos fracos. Assim como no estudo de Leão e Nonato (2012), mesmo não seguindo na área profissional, eles identificam disciplinas que os ajudaram a formular outros projetos de vida reforçando o desejo de continuar estudando, numa tentativa de alcançar uma melhor condição social que a dos seus pais e ter acesso a bens e serviços.

PET, PET Saúde e PJA vivenciam a possibilidade de juntar teoria e prática em um mesmo curso, compreendendo-a como uma ferramenta necessária para acessar o mercado de trabalho. Os jovens dos PETs, por já estarem em uma formação universitária, trazem queixas em relação a uma formação apenas técnica que não ensina a trabalhar com pessoas, não conhecem as demandas reais da sociedade, dessa maneira os programas são significados como possibilitador do suporte para essa prática. Assim como no estudo de Silva Jr., et al (2014), foi possível identificar nos discursos dos

jovens que os programas contribuem para uma formação ampliada e direcionada a prática, resultando em melhoria para o currículo acadêmico.

A vivência da troca de conhecimentos e práticas acessadas pelos jovens participantes, emerge como algo extremamente significativo em seus discursos, assim como nos estudos de Freitas e Duarte (2014), Carvalho, et al (2014) e Silva e Andrade e Moraes (2009). O lugar de aprendizes de um ofício materializado na ocupação dos papéis que serão desempenhados por eles futuramente enquanto profissionais formados, os fizeram ressignificar a relação com o curso de graduação. Tudo que era compreendido apenas no plano das ideias passa, a partir dessa vivência, a materializar-se e exigir deles enquanto estudantes uma ação, demandando uma prática adequada.

Dessa forma, os jovens petianos identificam que essas vivências colaboram para as suas inserções como futuros profissionais, avaliando que estes programas favorecem a formação profissional de maneira mais abrangente e integrada, bem como identificam Reis, et al (2014) em seus estudos. A prática entrou como uma ferramenta auxiliadora para que esses jovens assegurassem seus projetos vidas, eleitos antes mesmo do vestibular, como também apontam Fonseca, Junqueira, Zilbovicius e Araújo (2014), visualizando a possibilidade e o desejo de atuarem nas áreas desenvolvidas nos respectivos projetos.

Os jovens do PJA vivenciam no programa o conhecer a profissão e suas funções antes de decidir em relação a profissão, e assim como nos estudos de Pessoa, et al (2014), Silva, et al (2014), e Silveira Junior (2014), eles avaliam como satisfatória a aplicabilidade e experiência adquirida no curso de formação. Dessa forma, eles confiam e avaliam que os projetos e cursos oferecidos pela instituição de fato estão auxiliando para se tornarem profissionais capacitados. A vivência dentro da instituição de ensino é

experienciada pelos jovens aprendizes como momento de aprendizado e acolhimento por parte dos professores, envolvendo aspectos de ordem cognitiva e afetiva.

Porém, também revelam em suas falas vivências de sofrimento em suas práticas no local de trabalho, onde suas capacidades e vaga de trabalho garantida por lei são questionadas. Tal fato é corroborado pelos estudos de Pessoa, et al (2014), Silveira Junior (2014) e Máximo (2012), que identificam uma sobrecarga de trabalho e tarefas rotineiras, monitores pouco atenciosos no ambiente de trabalho, falta de reconhecimento na empresa e atritos com os funcionários da empresa, que por vezes se sentem intimidados com a presença dos jovens.

A falta de acompanhamento na empresa e o excesso de responsabilidade atribuídos a eles desencadeiam uma série de questões para esses jovens, como aponta Máximo (2012), tanto de ordem física como mental. Para além do cansaço físico decorrente da carga horária, eles trazem uma vivência de culpabilização pelo que não sai como planejado dentro do setor, tem suas funções e habilidades menosprezadas pelos funcionários antigos, sendo responsabilizados também por seus sucessos ou fracassos dentro deste. Como ressalta Gonçalves (2014), a jornada de trabalho como aprendiz deve respeitar o tempo que deve ser dedicado aos estudos regulares necessários e também o tempo para o lazer. Além disso, as condições de trabalho e desenvolvimento devem ser respeitadas, numa tentativa de construir um ambiente que favoreça o crescimento profissional do jovem (Ministério do Trabalho e Emprego, 2011).

Mas apesar disso, eles identificam que essa experiência aumenta suas chances de conseguir um emprego no futuro, elemento também constatado em estudos realizados por Pessoa (2013), Silveira Junior (2013) e Maia e Mancebo (2010). Diante das dificuldades já vivenciadas por eles em relação a obter o primeiro emprego, participar do programa se mostrou de grande importância, trazendo aprendizado,

valorização do currículo, possibilitando visualizar chances de inserção. Dessa forma, tal inserção refletiu nos planos e projetos futuro desses jovens, corroborando Maia e Mancebo (2010), se convertendo em mudança de vida para muitos deles. Eles refazem seus projetos de vida a partir, principalmente, das atividades práticas e aplicabilidade do que foi acessado em teoria na instituição formadora. Aqui eles conseguem identificar-se, imaginar-se dando continuidade a uma profissão, além do desejo por uma maior titulação.

Assim, pode-se afirmar que, em geral, a maioria dos jovens encontram o que buscavam no programa e constroem seus projetos de vida com base em suas vivências nos mesmos. Aparentemente a fórmula do unir teoria e prática parece atender a demanda da juventude que busca a formação profissional (Fernández & Real, 2015; Tarazona & Fluixá, 2012). Percebe-se que uma grande parcela dos jovens entrevistados pretende investir na área em que estão, com o decorrer do processo de formação foram se identificando com as profissões ou áreas específicas possibilitadas a partir dos cursos. Isso demonstra a maturação desses novos interesses (Vygotski, 2006) possibilitados pela inserção nos programas que, por sua vez, servem de condição material e cultural para a elaboração de um projeto de vida mais palpável. Tal materialidade auxilia no delineamento do sentido da vida para esses jovens, como um conjunto de objetivos mediados traçados por eles (García, 2013). Suas falas demonstram ainda as dificuldades no percurso da construção do projeto de vida, o que para Leal e Mascagna (2016) acontece justamente por conta dessa necessidade de dar resposta a um significado pessoal e social.

Fica claro os programas promoveram a materialidade para essa construção de projeto de vida e sentido da vida, porém não se pode esquecer que eles também se configuraram como um espaço que responsabiliza os jovens por seus sucessos e

fracassos, que reforça a visão meritocrática (C. B. Lima, 2014), que incumbe ao jovem a responsabilidade por seu futuro e suas inserções. Tal visão ganha força historicamente com a intensificação da reestruturação produtiva, que impõe aos jovens a formação e a qualificação como uma maneira de garantir o acesso às profissões que prometem maior ganho e prestígio social. Tal posicionamento vai de contra a concepção histórica de homem que vem sendo defendida ao longo desta tese. Como apontam Maia e Mancebo (2010), essa lógica neoliberal sustenta a individualização do projeto de vida, negando o papel das vivências na sua construção e das condições que são disponibilizadas pelo meio social. Este mecanismo é extremamente perverso, pois se reveste pela aparência da escolha e oculta, como salientam Leal e Mascagna (2016), o fator necessidade do mercado e as circunstâncias reais ligadas à origem social desses jovens.

Legitima-se, como bem chamam atenção Sousa (2013) e Leão e Nonato (2012), que é papel do jovem usufruir de tudo que lhe é ofertado dando uma função de favor ao que é um direito; e ainda que o programa cumpre seu papel, cabendo ao jovem aproveitar as oportunidades. Propaga-se um discurso salvacionista, como salienta Nascimento (2014), que acaba sendo apropriado pelo jovem e pelos profissionais envolvidos, como se a inserção na Política tivesse, por si só, a força de garantir a mudança de vida desconsiderando as questões socioeconômicas envolvidas.

Dessa maneira, confirma-se as hipóteses de que passar por essa política não traz garantias de direitos de forma plena. Porém, apesar de todas as falhas, tais políticas públicas auxiliam na criação de projetos de vida para esses jovens e escolha da carreira profissional, sendo que umas de maneira mais direta que outras. Assim, os dados trazem elementos para pensar o projeto de vida como uma aquisição, processo, e como salientava Vigotski, mostra a necessidade de superação da visão biologizante do desenvolvimento juvenil (Vygotski, 2006). Estes foram (e provavelmente ainda serão)

alterados de acordo com as possibilidades e oportunidades ao sujeito apresentadas, sendo a situação social de desenvolvimento, ou seja, as Políticas Públicas de Formação Profissional, vinculadas às condições de vida, as condutoras desse processo de preparar o sujeito para a sociedade (Anjos & Duarte, 2016; García, 2013).

Desenvolvimento e constituição como sujeito jovem

Compreender o processo de desenvolvimento e de apropriações do sujeito tendo como base a teoria vigotskiana, exige do pesquisador esse movimento no qual a importância do meio social e da organização deste deve ser demonstrada (Tuleski, 2008; Teixeira, 2005). Assume-se que as condições socioculturais transformam o homem (Vigotski, 2007), e são elas que preparam dialeticamente cada processo de desenvolvimento construído a partir da relação entre o processo que antecede e o que sucede. Tal concepção justifica o caminho traçado nesta tese, onde se fez importante conhecer a história desses jovens, suas inserções até chegarem nos respectivos programas aos quais estavam vinculados no momento da pesquisa.

Comprovamos que as condições socioculturais de suas trajetórias de vida os transformaram e foram alavancas para seus desenvolvimentos e constituição enquanto sujeitos históricos e culturais. E foi a partir dessas inserções, com os elementos que foram internalizando e se apropriando ao longo de suas histórias de vida, que eles se preparam para assumir os papéis sociais que lhes são demandados (García, 2013; Vygotski, 2006). Esse movimento de reflexão é condição necessária para que o sujeito se aproprie de suas vivências (Teixeira, 2005), desenvolvendo os novos interesses, estruturando o mundo e sua personalidade para si através dos conceitos que vão elaborando com o auxílio de tais vivências (Anjos & Duarte, 2016).

Os jovens reconhecem em suas trajetórias o amadurecimento advindo de suas inserções ao longo da vida. O desenvolvimento desencadeado a partir de cada inserção contribuiu para delinear o sentido que foram atribuindo a suas vidas, sentido este mediado pelos objetivos traçados pelos jovens e sua rede de relações (Vygotski, 2006; García, 2013). Diante da necessidade de dar resposta a um significado pessoal e social, os jovens foram elegendo seus projetos de vida de acordo com as condições materiais e as relações sociais que se apresentaram ao longo desse caminho (Leal & Mascagna, 2016). Esse processo de tomada de decisão unido as situações as quais foram confrontados ao longo de suas histórias, fazem com que esses novos interesses sejam maturados e que decisões sejam tomadas tendo como base o meio social no qual estão inseridos (Vygotski, 2006).

O reconhecimento das mudanças de comportamento e dos programas como ferramentas dessas mudanças, são exemplos das neoformações que foram surgindo com a finalidade de fazer o pensamento alcançar a plena socialização e formação de conceitos (Vygotski, 2006). Tais mudanças fazem os jovens avançar na compreensão das suas realidades, ou seja, a forma como veem o mundo muda e eles passam a olhá-las como jovem que está em formação para o mercado de trabalho, em um processo de transição para a idade adulta. Assim, como afirmam Anjos e Duarte (2016), a maneira como o jovem compreende a realidade abre lugar ao pensamento abstrato e o conteúdo vai convertendo-se em convicções internas orientadas aos seus interesses. Daí a importância que esses programas vão adquirindo como formadores da classe trabalhadora (García, 2013), pois eles que possibilitarão o conhecimento das leis que regem e ordenam o mundo trabalho, e os professores e monitores irão contribuir para tal como uma rede de relações lógicas.

Logo, é a sociedade que dá os limites e as possibilidades de elaboração dos interesses com base nos modos culturalmente construídos de ordenar o real, influenciando diretamente na elaboração do projeto de vida, que será manifestado de forma mais tranquila ou abrupta a depender dessas condições. Sem dúvidas, a escolha da profissão é um tema central nas demandas culturais para a juventude, porém a depender das condições materiais usufruídas por estes, como salientam Leal e Mascagna (2016), tal escolha pode acontecer muito cedo. Basta tomar como exemplo os jovens que trazem o histórico de trabalho infantil, para eles os programas trazem não só o sentido de escolha profissional, mas trazem também a possibilidade de garantir o que eles não tiveram, como: acesso à educação e ferramentas para inserção em um trabalho digno. E de fato, para a maioria desses jovens, a busca por esses programas se dá muito mais no âmbito de inserção no mercado, passando a conhecer a profissão ao longo do processo de formação e construindo assim o interesse por elas ou por outras de áreas que a perpassam.

Os jovens também identificam a importância do outro e das atividades realizadas para seus desenvolvimentos. Como afirmam Tuleski (2008) e Wertsch (1988), o sujeito consciente vai estabelecendo relações com a experiência de outros sujeitos, por conseguinte se constituindo através destas e pelo desdobramento da consciência do eu e do outro consciente. Dessa maneira, o contato social enquanto experiência duplicada, engloba o contato com o outro e consigo mesmo, promovendo a reflexão da realidade material no pensamento, a partir dos signos, criando novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (Leontiev, 1983). Na relação com os outros profissionais, os jovens se tornam trabalhadores e irão aprendendo e imprimindo suas primeiras marcas enquanto trabalhador ali mesmo nas práticas oferecidas pelos programas. Os signos ali em questão, que vão além do que é dito, as funções atribuídas

a eles, as regras e a maneira que devem se comportar no ambiente de trabalho, serão apropriadas por eles a partir das relações ali estabelecidas.

Assim, como apontam Anjos e Duarte (2016) e Leal e Mascagna (2016), formação é desafiada a preparar o jovem para além de uma formação voltada à adaptação para o mercado e à lógica do capital. Porém, não é bem assim que esta acontece, pois é latente na fala desses jovens a necessidade de adquirir competências para que possam concorrer no mercado de trabalho. Levando em conta o que afirma Vigotski (2004), só tomamos consciência de nós mesmo a partir do momento que tomamos consciência dos outros. Percebe-se assim, que a consciência como classe trabalhadora está sendo mais uma vez formada com base nesse tipo de raciocínio neoliberal, individualizando sucessos e fracasso, onde o esforço individual irá definir se haverá contratação ou não.

Promover um grupo de discussão como um espaço para que os jovens vivam e percebam suas trajetórias de vida, é também fazê-los expressarem e refletirem sobre suas vivências, uma forma de fazê-las serem vividas conscientemente. Se apropriar de suas trajetórias de vida, compreender que não agiram sozinhos, significa fazer ver esse elo que há entre um homem e outro, é tornar perceptível, como afirma Teixeira (2005), que é na interação social que uma pessoa influencia outra. A essa influência é atribuída primeiramente uma função exterior ao indivíduo e só posteriormente passa a ser uma influência interiorizada. Segundo Vigotski, esta apropriação é processual, implicando transformações que ocorrem de acordo com o aumento da complexidade das situações onde o sujeito vai se tornando mais conhecedor do mundo (Vygotski, 2006). Vale salientar que para este autor, a unidade de análise é a palavra, e somente a partir dela é possível conhecer as relações entre pensamento e fala, estando atravessadas pela complexidade interfuncional da consciência.

Assim, é preciso tornar a consciência observável para poder estudá-la (Molon, 2009; Vigotski, 1933-1934/2009; Wertsch, 1988), justificando-se a necessidade de conhecer as nuances das trajetórias de vida desses jovens para compreender seus desenvolvimentos e como e que aspectos, utilizaram para construir seus projetos de vida. A autoconsciência, segundo Vigotski, desenvolvida principalmente durante a juventude, auxilia então nesse processo de torná-la observável, uma vez que equivale a tomada de consciência relativa ao próprio eu, possibilitando a compreensão dos processos próprios que surgem das neoformações e novos agrupamentos (Vygotski, 2006). Desta feita, foi possível perceber o uso de elementos proporcionados por cada inserção, das falhas nelas encontradas, de outras políticas sociais que entram na tentativa de garantir minimamente direitos sociais, formando a partir destas práticas sociais suas relações entre os fenômenos afetivos e cognitivos.

Por fim, a análise do contexto disponibilizado pela Política Pública de Formação Profissional e a apropriação destas pelos jovens, a partir de suas trajetórias de vida e construção dos projetos de vida, possibilitou refletir que, primeiramente se trata de um conjunto de programas, fragmentando a Política. Os jovens que a buscam são filhos da classe trabalhadora, porém uns com mais outros com menos condições econômicas, o que influencia suas trajetórias de vida e programas acessados. São elencadas ainda uma porção de falhas, que revelam a necessidade da montagem de um currículo integrado, que leve em conta as características, necessidades e potencialidades de desenvolvimento. Que articulem finalidades, metodologias e conteúdos coerentes com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores, a partir de uma prática docente integradora.

Porém, apesar das falhas reconhecidas, esses programas possibilitam um contexto educativo que reverberam um efeito social e psicológico, auxiliando na

constituição desses jovens enquanto sujeito. Seja pela formação acessada, pelo status da instituição ou por garantir minimamente direitos sociais, os programas são reconhecidos pelos jovens como possibilidades concretas para mudança em suas vidas. Assim, comprova-se a tese de que apesar de não garantir a formação técnica qualificada, a Política possibilita aos jovens a construção de projeto de vida.

Considerações Finais

Esta Tese teve como objetivo geral analisar o contexto disponibilizado pela Política Pública de Formação Profissional e a apropriação destas pelos jovens, a partir de suas trajetórias de vida, para construir seus projetos de vida. Para tanto, faz-se necessário reconhecer e ressaltar o papel da psicologia histórico-cultural como possibilitadora das reflexões expostas ao longo desse trabalho. Compreender como os jovens se desenvolvem a partir da Política Pública Formação Profissional, requer levar em conta o contexto disponibilizado, desnaturalizar e romper com os modelos tradicionais de ver o jovem.

Dessa maneira, esta seção se dedica a trazer algumas reflexões proporcionadas por este trabalho a partir dos objetivos aqui pleiteados. Como forma de atar-se à realidade objetiva destes, buscou-se caracterizar o jovem inserido na Política Pública de Formação Profissional e a formação oferecida por esta. Conclui-se que os jovens que estão na Política advêm da classe que vive do trabalho, que o acesso aos serviços demarca que nem todos passaram pelos mesmos lugares sociais, encontrando-se uma ligação entre essa diferença e os programas que ocupavam no momento da pesquisa.

O discurso da Política traz uma crença de que a formação profissional é uma espécie de salvação para os jovens, porém percebe-se que ela se configura muito mais como um conjunto de programas e projetos que atuam de forma fragmentada. Apesar disso, a Política se mostra primordial para o segmento mais pobre da classe trabalhadora, pois para além do papel de formação ela cumpre um papel de proteção social. Assim, a importância do lugar que Política Pública de Formação Profissional ocupa mundialmente é reconhecida neste trabalho, contudo, apesar de trazer o jovem de volta ao sistema educativo e em alguns momentos cumprir o papel de proteção, ela ainda é falha em seu papel técnico e não está ao alcance de todos.

Dessa forma, confirmaram-se as hipóteses de que a Política Pública de Formação Profissional não dá conta de formar um técnico especialista qualificado e que esta não garante formação articulada entre a educação básica e a formação técnica. Os dados mostraram que os programas possuem níveis diferentes de formação técnica e que são atribuídos diferentes sentidos à formação e à prática. Dessa forma, não há de fato uma política, muito menos uma unidade ou continuidade nas ações, ou sequer avaliação da mesma.

Percebendo esses jovens como históricos, concretos, marcados por uma cultura, buscou-se identificar quais as condições de vida que esses jovens tiveram e que aspectos da Política entram na constituição desses jovens. Dessa forma, encontrou-se que a trajetória de vida desses jovens dizia muito do programa no qual este estava inserido. Foi possível identificar uma regularidade que demonstra que nem todos acessam os mesmos programas, que a Política está dividida entre os que são formados para ocupar cargos mais altos e os que vão para os cargos mais baixos. Estes que ocupam os cargos mais baixos são justamente os que tiveram uma vivência de trabalho infantil, que a renda familiar é baixa, os que são responsáveis por uma parte (se não toda) a renda da família, os advindos da escola pública ou que por vezes desistiram da escola, os que precisaram passar por outras políticas como forma de garantir minimamente seus direitos.

Dessa forma, confirmou-se a hipótese de que passar por essa política não traz garantia de direitos de forma plena, pois apesar da Política promover minimamente a garantia dos direitos, paradoxalmente em seus discursos, estas ainda se mostram influenciadas por resquícios históricos, tratando os jovens de forma cristalizada e descontextualizada. Ainda se encontra presente no discurso de todas a formação como disciplinamento e aprendizagem de comportamento. Os jovens por sua vez acreditam e

internalizam tais discursos, vendo a política muitas vezes como um favor prestado por aquela instituição, admitindo que devem aproveitar a oportunidade pois tem ciência que nem todos podem acessá-la.

Assumindo que as aquisições do desenvolvimento não são dadas a priori, que estas são apropriadas pelo homem, pretendeu-se identificar como a Política Pública de Formação possibilita construção de projetos de vida para esses jovens. Dessa maneira, comprovamos que as condições socioculturais de suas trajetórias de vida os transformaram e foram suporte para desenvolverem-se e constituírem-se enquanto sujeitos históricos e culturais. Fica claro que os elementos até ali internalizados e apropriados por eles se deram a partir das suas inserções ao longo de suas histórias de vida e dos papéis e lugares sociais que lhes foram demandados. A realidade material objetiva emerge como crucial para a formulação dos projetos de vida desses jovens, fazendo com que surgissem os novos interesses ou que fossem maturados como forma de tomar a decisão para investir neles ou não, decisão tomada tendo como base o meio social no qual estão inseridos.

Assim, confirma-se a hipótese de que a Política Pública de Formação Profissional auxilia na criação de projetos de vida para esses jovens, elemento fundamental no desenvolvimento dessa etapa da vida. Mesmo com todas as falhas, tanto no sentido da formação propriamente dita quanto no seu papel como política pública, a inserção desses jovens nos respectivos programas proporcionou criação de projetos de vida e escolha da carreira profissional, mesmo que umas de maneira mais direta que outras. Assim, os dados trazem elementos para pensar o projeto de vida como uma aquisição, processo, que está totalmente ligado as condições materiais possibilitadas.

Entendendo que esses jovens ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela, propôs-se analisar as vivências

dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias nas políticas sociais e quais elementos acessados na Política Pública de Formação Profissional os sujeitos usaram para se constituir. Os jovens reconhecem em suas trajetórias o amadurecimento advindo de suas inserções ao longo da vida, conseguem identificar as contribuições das mesmas tanto no sentido da aprendizagem adquirida quanto nas relações sociais que foram sendo possibilitadas. Todos trazem a demanda da inserção profissional como algo latente, reverberando tanto no sentido pessoal como profissional, impulsionando-os a construir seus projetos de vida e consciência como trabalhador possibilitadas a partir das vivências juvenis promovidas nesses espaços de formação. Suas vivências enquanto jovens em formação são reveladas como algo extremamente significativo, uma vez que possibilitam conhecer a profissão, adquirir conhecimentos específicos, acessar a prática e ainda adquirir a escolaridade para alguns casos.

Assim, corrobora-se a tese de que a Política Pública de Formação Profissional, apesar de não garantir a formação técnica qualificada, possibilita aos jovens a construção de projeto de vida, visto que se realizam em contextos educativos, possuem efeito social e psicológico, auxiliando na constituição desses jovens enquanto sujeito. Se faz necessário dizer que a Política ocupa um lugar importante, porém é preocupante as evidências de que ela não cumpre seu papel chave: o de formar. O que ela proporciona é o mínimo, e percebe-se que este mínimo já traz um efeito para a vida desses jovens, o que não deve servir como desculpa para acomodação ou fechar os olhos para as limitações da mesma.

Espera-se que esta Tese tenha contribuído no sentido compreender como se dá o desenvolvimento do jovem diante desse contexto de formação profissional. Entende-se que o estudo possui limitações, e que deixa em aberto algumas necessidades de aprofundamentos em questões teóricas, principalmente no que concerne ao

desenvolvimento juvenil. Contudo, denuncia-se por um lado a necessidade de uma avaliação da Política Pública de Formação e por outro a necessidade de se estar presente nas instituições de formação junto aos jovens, fazendo esse papel de apoio e principalmente de uma escuta possibilitadora para que estes jovens se sintam acolhidos em suas demandas.

Espera-se que os resultados e discussão proporcionados por esta Tese tragam uma contribuição real, que possam colaborar na criação e melhora da Política Pública de Formação para além de uma ferramenta de disciplinamento, trazendo o jovem como personagem central. Almeja-se ainda que esta Tese ultrapasse os muros da academia, ficando registrada a proposta de realizar uma série de devolutivas para os jovens e instituições que colaboraram com este estudo. E no âmbito da academia, a autora se compromete a produzir artigos acadêmicos e capítulos de livros como forma de divulgação do estudo, e ainda o desejo pela realização de outros projetos no âmbito da pesquisa e extensão que tenham como foco as questões aqui trabalhadas.

Referências

- Abramo, H. W. (2007). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In O. Fávero, M. P. Sposito, P. Carrano, & R. R. Novaes (Orgs.) *Juventude e contemporaneidade*. Brasília, Brasil: Unesco.
- Alves, D. C. B. (2014) *Aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida: uma análise do discurso de jovens participantes do programa adolescente aprendiz*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Alves, L. A. M. (2013) Ensino técnico: uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. *História e Educação (Online)*, 17(41), 103-122.
- Amaral, F. R. J., Silva Sobrinho, A. L., Pereira, J. S., Carvalho, M. B., Basílio, M. D. & Amatneeks, M. P. (2013) *Cartilha Políticas Públicas de Juventude*. Brasília, Brasil: Secretária Nacional da Juventude.
- Amaral, M. P. & Walter, A. (2013) Juventude, educação e trabalho: teorizando a regulação de trajetórias educacionais e a transição escola-trabalho In: J. Macambira & F. R. B. Andrade. *Trabalho e formação profissional: juventudes em transição*. Fortaleza, Brasil: IDT, UECE.
- Amorim, M. L. (2013) Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial. *História e Educação (Online)*, 17(41), 123-138.
- Anjos, R. E. & Duarte, N. (2016) Adolescência Inicial: Comunicação íntima e pessoal. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice*. Campinas, Brasil: Autores Associados
- Antunes, R. L. C. (2000) *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo, 2.ed., ISBN 978-85-85934-43-9

- Araújo, R. M. L., Rodrigues, D. S. & Silva, G. P. (2014) Ensino integrado como projeto político de transformação social. *Trabalho & Educação*, 23 (1), 161-186
- Arellano, P. R. & Zubirreta, A. C. (2013) Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276
- Arruda, Z. A. A. (2013) O PROEJA no IFPB campus João Pessoa pelo olhar dos alunos: expectativas no acesso e fatores de permanência. Anais do II Colóquio Nacional --- A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN
- Azevedo, V. L. S. (2014) *O PET-Saúde/PUCRS como estratégia para a formação profissional dos trabalhadores do SUS* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
- Barreiro, R. G. & Malfitano, A. P. S. (2014) Retrato das políticas públicas governamentais brasileira para a juventude nos anos 2000. *Última Década- Proyecto Juventudes*, 40, 133-157
- Batista, T. N. L., Cardoso, B. C., Fontana, N., Moreira, P. V. L., & Pessoa, T. R. R. F. (2014) Contribuições no Processo de Integração Ensino-Serviço Vivenciadas no Grupo Tutorial PET-Saúde da Família e Redes: Percepção do Tutor, Preceptor e Estudantes. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 18(1), 77-84
- Behring, E. R. & Boschetti, I. (2011) *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez.
- Bernardim, M. L. (2013) Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná

- Bevilaqua, R. & Carvalho, E. P. (2009) Ensino Médio Integrado à educação profissional: concepções e desafios no instituto federal farroupilha –campus São Vicente do Sul. *Diálogo e Interação*, 1, 1-9.
- Blanco, D. M. (2010) O Projovem Urbano na trajetória das políticas para juventude - Desafios do programa e perspectivas de análise. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2(3), 1-12, ISSN: 2175-3423.
- Birk, C. D., Hermel, E. E. S. & Zimmerman, C. (2014) A importância do Programa de Educação Tutorial (PET Ciências) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no desenvolvimento de aulas práticas na educação básica. Salão do Conhecimento Unijuí.
- Bittencourt, N. F. B. (2013) *Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA* (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Paraíba.
- Brasil (1988): Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2006) *Guia de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: Secretária Nacional da Juventude. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República
- Carrano, P. C. R. (2010) O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: Ferreira, C. A. et. al. (org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR
- Carvalho, C. M. R. G., Silva, S. M. S., Sousa, J. I. N., Araripe, A. B. A., Gomes, C. L. V., Melo, S. S. & Carvalho, A. B. G. (2014) Educação e cidadania: uma experiência interdisciplinar na comunidade. *Participação*, 13(24), 17-24
- Castelfranchi, Y., Massarani, L. & Ramalho, M. (2014) Guerra, ansiedade, otimismo e triunfo: um estudo sobre a ciência no principal telejornal brasileiro. *Journal of Science Communication*, 13(03), 1-23

- Cellard, A. (2008) A análise documental. In: J. Poupart, et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes.
- Cupchik, G. (2001) Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Recuperado em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Corrochano, M. C. (2011) Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas. In: F. C. Papa & M. V. Freitas (org) *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis
- Costa, F. J. (2011) *Educação e cidadania: uma experiência interdisciplinar na comunidade* (Monografia). Universidade de Brasília, Brasília.
- Dalarosa, A. A. & Souza, J. P. (2014) Orientações internacionais nas políticas de educação e trabalho para a juventude no contexto brasileiro. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19(2), 84-107
- Decreto Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990* que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário da República (1990), Brasília: Presidência da República.
- Decreto Nº 10.678 de 23 de maio de 2003*. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diário da República (2003), Brasília: Presidência da República.
- Decreto Nº 10.683 de 28 de maio de 2003*. Dispõe da organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário da República (2003), Brasília: Presidência da República.
- Decreto Nº 10.748 de 22 de outubro de 2003*. Revogado pela Lei Nº 11.692, de 2008. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens, acrescenta

dispositivo á Lei Nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências.

Diário da República (2003), Brasília: Presidência da República.

Decreto Nº 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis Nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário da República (2005), Brasília: Presidência da República.

Decreto Nº 5.490 de 14 de julho de 2005. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Juventude e dá outras providências. Diário da República (2003), Brasília: Presidência da República.

Decreto Nº 11.530 de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. Diário da República (2007), Brasília: Presidência da República.

Decreto Nº 12.314 de 19 de Agosto de 2010. Cria a Secretaria de Políticas para as mulheres; altera as Leis Nº 10.683, de 28 de maio. Diário da República (2010), Brasília: Presidência da República.

Decreto Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui do Estatuto da Juventude e dispõe os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Diário da República (2013), Brasília: Presidência da República.

Deus Jr, G. A. & Chaveiro, E. F. (2014) Programa de Educação Tutorial na Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Computação (EMC) da UFG: As Dimensões do Trabalho e da Formação. *Revista Eletrônica Engenharia Viva*, 1, 55–73

Duarte, T. (2009) A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-working paper*, 6, 1-24

Emenda Constitucional Nº65 de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o artigo 227, para cuidar dos interesses da juventude. Diário da República (2010) Brasília: Presidência da República.

European Commission (2012) *Draft 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European cooperation in the youth field (EU Youth Strategy 2010-2018)*. Disponível em http://www.youthpolicy.org/library/wp-content/uploads/library/2012-EU_Youth_Report_DOCUMENTS_Eng.pdf

Eurostat (2015) *Regional yearbook 2015*. Disponível em <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7018888/KS-HA-15-001-EN-N.pdf>

FEPETI (2012) *Projeto Integrado de Aprendizagem Profissional*. João Pessoa, Brasil.

Fernandez, J. A. & Real, M. R. (2015) De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120

Fielding, N., & Schreier, M. (2001) Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line)*, 2(1).

Fonseca, G. S., Junqueira, S. R., Zilboricius, C. & Araújo, M. E. (2014) Educação pelo trabalho: reorientando a formação de profissionais da saúde. *Interface*, 18(50), 571-583.

- Freitas, P. C. & Duarte, E. R. (2014) Programa de Educação Tutorial: o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na construção de uma nova graduação. *Extramuros*, 2(2), 36-42.
- Friedrich, M., Benite, C. R. M. & Benite, A. M. C. (2012) O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem: uma análise entre a proposta oficial e a experiência vivida em Goiânia. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 20(74), 185-206
- Frigotto, G. (2013) Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. *Perspectiva*, 31(2), 389-404.
- García, L. (2013) *Juventud, responsabilidad y compromiso social*. ADOLECA, La Habana, Cuba.
- García, L. D. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 69-76.
- Gil, A. C. (1987) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas
- Gonçalves, A. L. A. (2014) Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico. *Estudos Avançados*, 28(81), 191-200
- Gonçalves, M. G. M. (2010) *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo, Brasil: Cortez
- Gondim, E. P. & Moraes, L.C.S. (2014) Juventude e cidadania no contexto do projovem urbano: repercussões na vida dos egressos. *Cad. Pes.*, 21(1), 1-12
- González, R. (2009). Políticas de emprego para jovens: Entrar no mercado de trabalho é a saída? In, J. A. L. Castro, M. C. Aquino & C. C. Andrade (Orgs.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea.

- Grosso, L. A. (2015). Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 567-579.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalana, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2014): Desafios, Ameaças e Compromissos para os Psicólogos: as Políticas Públicas no Campo Educativo. In I. F Oliveira, & O. H. Yamamoto (Orgs.): *Psicologia e políticas sociais: temas em debate*. Belém: ed.UFPA.
- International Labour Organization- ILO (2014) *Global Employment Trends 2014. Risk of a jobless recovery?*, Geneva: International Labour Office.
- Jaeger, A. F. (2011) *Projovem Urbano: perspectivas sobre a inserção dos beneficiados no sistema educacional e no mercado de trabalho*. (Monografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Jiménez, E. G. & García, R. L. (2015) Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. DOI: 10.5944/reec.26.2015. 14270
- Jorge, C. M. (2014) *Sentidos da educação atribuídos por egressos do proeja no Paraná* (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná.
- Krueger RA (1996). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- Leal, Z. F. de R. G. & Mascagna, G. C. (2016). Adolescência: Trabalho, educação e formação omnilateral. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, M. G. D. Facci (Org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados.

- Leão, G. & Nonato, S. P. (2012) Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. *Educ. Pesqui.*, 38(4), 833-848
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion
- Lima, C. B. (2014) Juventude e políticas públicas: entre proibições, trabalho sub-remunerado e novas práticas de sociabilidade. *Mediações*, 19(1), 344-363
- Lima, J. F. (2013) PROEJA: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no Curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(2), 4-32
- Linhares, M. I. S. B. (2014) Aprendendo a ser trabalhador: na cadência do primeiro passo. *Revista Contraponto*, 1(1), 7-22
- Loponte, L. N. (2010) *Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP*. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lombarde, S. S. L. (2014) Políticas Públicas para juventude: desafios e conquistas do Projovem Urbano Itapetininga (SP) (Monografia) Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- Maia, A. A. R. M. & Mancebo, D. (2010) Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 376-389
- Macêdo, O J V & Alberto, M F P (2012) O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. *Estudos em psicologia (Natal)*, 17(2), 223-232
- Macedo, O. J. V. (2006). O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba.

- Magalhães, V. N. S. (2014) *Análise do Projovem Urbano como política pública em educação: o caso do CEF 02 da estrutural* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de Brasília.
- Martins, I. L. (2009) Educação Tutorial no ensino presencial- uma análise sobre o PET. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf
- Marinho, F. C. N., Serrano, A. S., Nunes, J. J. P., Cavalcanti, E. R., Assis, A. M. S. T., Silva, R. N. & Dantas, M. B. P. (2014) Problematizando a Contribuição do PET para a Formação Profissional: Relato de Experiência do PET - Saúde/Redes Câncer do Colo do Útero e de Mama (PB). *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 18(1), 45-48
- Massimi, M. (2010) Métodos de Investigação em História da Psicologia. *Psicologia em Pesquisa*, 4(02),100-108
- Máximo, T. A. C. O. (2012) *Significado da formação e inserção profissional para gestores e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz* (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.
- Meyer, B. E., Fritz Jr., D. C., Duarte, E. R., Ferreira, M. C. M. & Freitas, P. C. (2014) Atividade integralizadora: o ensino de engenharia sob uma nova perspectiva. *Exacta*, 7(1), 205-214
- Ministério da Educação (MEC) (2010): Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

- Mendieta, M. C., Coimbra, V. C. C., Nunes, C. K., Souza, S. A., Machado, M. S. & Antunes, B. (2014) A vivência acadêmica em um serviço de atenção psicossocial: relato de experiência. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 13(3), 582-587.
- Minayo, M. C. S. (2010) Introdução. In: M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & E. R. Souza (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 19-51.
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2011). *Manual da Aprendizagem. O que é preciso saber para contratar o Aprendiz*. Secretaria de Inspeção do Trabalho, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, 7. ed. rev. e ampliada. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE
- Molon, S. I. (2009) *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, N. I. M. (2014) Exclusão social versus oportunidades: a estratégia discursiva das políticas públicas de juventude no Brasil. *Revista Perspectivas Sociais*, 3 (1), 1-22
- Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2006): *Agenda Nacional de Trabalho Decente*. Brasília.
- Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (PNAD) (2015): síntese de indicadores. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
- Pagno, D. D. (2014) Ensino médio integrado à educação profissional- percepções e expectativas dos estudantes. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Oeste de Santa Catarina.
- Pelissari, L. B. (2012) O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná

- Pessoa, M. C. B. (2013) *História de vida de jovens e vivências de formação profissional*. (Dissertação de Mestrado) Programa de pós-graduação em psicologia social. Universidade Federal da Paraíba.
- Pessoa, M. C. B., Alberto, M. F. P., Máximo, T. A. C. O. & Souza, P. C. Z. (2014) Formação profissional de jovens: a que se destina? *Estudos de Psicologia*, 19(1), 1-88.
- Pessoa, M. C. B. (2009) *Programa de Aprendizagem no contexto do CIEE: finalidade da formação e expectativas dos aprendizes*. (Monografia) Universidade Federal da Paraíba
- Porchman, M. (2013) Juventudes na transição para a sociedade pós-industrial. In: J. Macambira & F. R. B Andrade. *Trabalho e formação profissional: juventudes em transição*. Fortaleza: IDT, UECE.
- Puerta, B. M. G. & Aznarte, M. T. D. (2013) Reforma laboral en España: precariedad, desigualdad social y funcionamiento del mercado de trabajo. *Estudios Socio-juridicos*, 15(2), 41-71
- Reis, F. L. T., Garuba, C. P., Cardoso, C. L., Pereira, J. M., Quintão, M. C. B., Cândido, S. A. & Silva Jr. W. U. (2014) A interdisciplinaridade no grupo tutorial primeiro de maio – PET-Saúde. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 5(2), 595-610.
- Sá-Silva, J. R, Almeida, C. D. & Guindani, J.F. (2009) Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15
- Santos, L. I. C. (2013) *A relação juventude-trabalho no Projovem integrado do município de Natal/RN*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte

- Santos, A. C. C. (2013) *O ensino no PROEJA como estratégia de cidadania e inclusão profissional* (Tese de Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba.
- Santos, M. S. F., Lemos, I. B., Lima, I. S. M., Diniz, M. R. M. & Galvão, P. L. A. (2014) Educação Profissional de Jovens e Adultos: um novo cenário nos Institutos Federais de Educação. *Caminhando com o Proeja: reflexões, desafios e atitudes*, 41-48
- Santos, L. I. C., Campos, C. C. A., Almeida, A. N. N. & Paiva, I. L. (2013) Juventude e trabalho: algumas reflexões sobre o Projovem Integrado em Natal/RN. In: I. L. Paiva, M. A. Bezerra, G. S. N. Silva & P. D. Nascimento. *Infância e Juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências*. São Paulo: Zagodoni
- Santos, D. P. (2006). Relatório de Estágio em Psicologia Social na Delegacia Regional do Trabalho. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba
- Silva, V. C. N. (2010) *A implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.
- Silva, E. R. A. & Andrade, C. C. (2009) A Política Nacional de Juventude: avanços e dificuldades. In: Castro, J.A., Aquino, L. M. & Andrade, C. C. *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA.
- Silva, R. M. P. (2006). *Programa adolescente aprendiz: Mecanismos Efetivos de Inserção dos Jovens no Mercado de Trabalho?* (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, A.P. S., Silva, M. S. & Valadão, R. S. (2014) Capacitação de jovens profissional: um estudo de caso na Legião Mirim de Pereira Barreto. *Revista InterAtividade*, 2(1), 114-134

- Silva, C. A. C. (2014) *O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: evasão e remanescente*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Tecnológica Deferal do Paraná.
- Silva, R. S. & Silva, V. R. (2011) Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, 24(63), 663-678.
- Silver, C. (2014) QDA Miner (With WordStat and Simstat). *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 1-14
- Silveira Jr., J. A. (2014) avaliação do Programa de Aprendizagem do SENAC em São Luís na visão dos aprendizes em conformidade com a MP nº 251, de 14 de junho de 2005. *Instituto Brasiliense de Direito Público*. Disponível em <http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1376>
- Soares, T. M., Ferrão, M. E. & Marques, C. A. (2011) Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 19(73), 841-860
- Sousa, C., Paiva, I. L. & Oliveira, I. F. (2014) Que política é essa? Um olhar sobre as políticas de juventude no Brasil. In: I. L. Paiva, M. A. Bezerra, G. S. N. Silva & P. D. Nascimento. *Infância e Juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências*. São Paulo: Zagodoni
- Sposito, M. P. (2011) Breve balanço sobre a constituição de uma agenda de políticas voltadas para os jovens no Brasil. In: F. C. Papa & M. V. Freitas (org) *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics* (4ª ed.). New York: Allyn & Bacon.

- Tabile, P. M., Bernhard, T. W., Dihel, D., Muller, E. & Koepp, J. (2015) A importância do fluxograma para o trabalho da saúde da família na visão do projeto PET-Saúde. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 6(1), 680-690
- Tarazona, M. J. C. & Fluixá, F. M. (2012) Transiciones tempranas al mercado de trabajo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 5(2), 153-168.
- Teixeira, E. S. (2013) *Vigotski e o materialismo dialético: Uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural*.
- Tommasi, L. (2014) Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 6(2), 287-311.
- Tomita, A. G. S., & Coelho, C. E. L. (2013) Programa Jovem Aprendiz e Faculdade Messiânica: contribuições no campo da prática da espiritualidade. *Saberes em ação*, 2 (1), 1-13
- Tuleski, S. C. (2008) *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem
- 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
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2006) *Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid, España: Visor
- Vigotski, L. S. (2004). A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: L. S. Vigotski: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Paidós. Buenos Aires.
- Zanella, A. V., Groff, A. R., Oliveira, D. B. S., Mattos, L. K., Furtado, J. R. & Assis, N. (2013) Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia*, 18(2), 327-333

Apêndices

Apêndice I



Núcleo de Pesquisas e Estudo sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência

Documentos- *Formação Profissional de Jovens- Doutoranda: Manuella Castelo Branco*

Pessoa

Nº	Tipo /Que documentos geram	Programas/serviço	Que atividades	Planos de cursos	Informações (Quantidade, idade, sexo, etnia, escolaridade, família)

Apêndice II



Núcleo de Pesquisas e Estudo sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência

Questionário- Formação Profissional de Jovens- Doutoranda: Manuella Castelo Branco Pessoa

Pesquisador: _____ Data: ____/____/____ Nº _____

Dados Biosociodemográficos

1. Idade: _____ 2. Sexo: _____ 3. Etnia: _____ 4. Você estuda? () Sim () Não
5. Escolaridade: _____ 6. Bairro onde mora? _____
7. Renda:
 1. () Menos de um salário mínimo
 2. () De 1 à 2 salários
 3. () Mais de 2 à 3 salários
 4. () Mais de 3 à 9 salários
 5. () Outro: _____
8. Quantos contribuem para essa renda?
 - 8.1. () _____ pessoas, incluindo você
 - 8.2. () _____ pessoas, fora você
9. De onde vem a contribuição? (Múltiplas respostas)
 1. () O pai trabalha
 2. () A mãe trabalha
 3. () O participante trabalha
 4. () Irmã(o) trabalha
 5. () Avô (ó) trabalha
 6. () Outros parentes trabalham
 7. () Companheiro (a) trabalha
 8. () Aposentadoria
 9. () Programa Bolsa Família
 10. () Outros
10. Qual programa de Formação Profissional você participa?
 1. () PJA- Ciee
 2. () PJA - Senai
 3. () PJA – Senac
 4. () Projovem Urbano
 5. () Proeja
 6. () PET
 7. () PJA- Beira da Linha
 8. () IFPB integrado
 9. () PJA- Cendac
 10. () Projeto Integrado de Formação Profissional
11. O que você fazia antes de participar desse Programa de formação? (Múltiplas respostas)
 1. () Trabalhava
 2. () Estudava (Ir para 14)
 3. (..)Trabalhava e estudava
 4. () Ficava na rua (Ir para 14)
 5. () Fazia parte de outra política social (Ir para 14)
 6. () Ajudava em casa (Ir para 14)
 7. () Cursos Diversos (Ir para 14)
 8. () Outros: _____
12. Se trabalhava, em que? _____
13. Com que idade começou a trabalhar? _____

Serviços que Participou

14. () Creche Pública
 15. () Escola Municipal
 16. () Escola Estadual
 17. () Escola Federal
 18. () PETI
 19. () Projovem
 20. () ONG
 21. () Curso de formação profissional
 22. () Escola Particular
 23. () Outros: _____
24. Em que esses serviços te ajudaram? (Múltiplas respostas)
1. () Letramento e Cultura
 2. () Crescimento pessoal
 3. () Preparar e inserir no Mercado de Trabalho
 4. () Ter um futuro
 5. () Sair de situação de risco
 6. () Preparar e inserir na Universidade
 7. () Nada
 8. () Outro: _____
25. Porque você decidiu participar desse Programa de Formação Profissional? (Múltiplas respostas)
1. () Aprendizagem de uma profissão
 2. () Pela necessidade financeira
 3. () Pela experiência profissional
 4. () Para adquirir responsabilidade
 5. () Acesso à educação
 6. () Ter um futuro
 7. () Outros

26. Como os serviços que você recebe nesse programa contribuem para satisfazer as suas necessidades?
(Múltiplas respostas)

1. ☐ Desenvolvimento Pessoal;
2. ☐ Necessidade Financeira;
3. ☐ Aprendizagem;
4. ☐ Experiência;
5. ☐ Outros_____

Apêndice III



Núcleo de Pesquisas e Estudo sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência

Grupo de Discussão- Formação Profissional de Jovens

Doutoranda: Manuella Castelo Branco

- Apresentação de cada participante
- Conte-me sua trajetória de vida até os dias atuais
- Quais os motivos que te levaram a buscar esse Programa?
- Você conseguiu encontrar o que buscava?
- O que você espera para seu futuro? Qual o seu projeto de vida?
- O programa te ajudou a escolher esse projeto de vida?

Apêndice IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Juventude e formação profissional e está sendo desenvolvida por Manuella Castelo Branco Pessoa, doutoranda em psicologia social no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof Dra Maria de Fátima Pereira Alberto.

A presente pesquisa tem como objetivo geral *compreender como os jovens constituem-se a partir das políticas de formação profissional*. E como objetivos específicos: Caracterizar: o jovem inserido nas Políticas de Formação Profissional; a formação oferecida pelas Políticas de Formação Profissional; Analisar: as vivências dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias em tais políticas; que elementos as Políticas de Formação usam para constituir os sujeitos; Identificar: como as Políticas de Formação possibilitam construção de projetos de vida para esses jovens; quais as condições de vida que esses jovens tiveram; e que aspectos das Políticas entram na constituição desses jovens.

A entrada do jovem no mercado de trabalho tem sido encorajada pela sociedade e pelo Estado, onde se percebe o surgimento de alguns programas sociais que vem com a função de promover formação desses jovens para o trabalho. O presente trabalho tentará contribuir para compreender como os jovens constituem-se a partir das políticas de formação profissional, dessa forma também como contribuir para o aperfeiçoamento destas políticas a partir do olhar dos protagonistas, os próprios jovens.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde ou de caráter vexatório.

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. A pesquisadora estará 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
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora:

Manuella Castelo Branco Pessoa- manucastelobranco2@gmail.com

Telefone: (83)88149294

Cidade Universitária Campus I - Conjunto Humanístico - Bloco IV Bairro: Castelo

Branco Paraíba - Brasil CEP: 58059-900

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

*Em virtude que este TCLE encontra-se em mais de uma página, as demais serão rubricadas pelo pesquisador e sujeito da pesquisa.

COMITE DE ETICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIENCIAS DA SAUDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA- CAMPUS I- CIDADE
UNIVERSITARIA- BLOCO ARNALDO TAVARES- SALA 812- CEP 58051-900-
JOÃO PESSOA- PARAÍBA- TELEFONE (83)32167791- FAX (83)32167791

Apêndice V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Juventude e formação profissional e está sendo desenvolvida por Manuella Castelo Branco Pessoa, doutoranda em psicologia social no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof Dra Maria de Fátima Pereira Alberto.

A presente pesquisa tem como objetivo geral *compreender como os jovens constituem-se a partir das políticas de formação profissional*. E como objetivos específicos: Caracterizar: o jovem inserido nas Políticas de Formação Profissional; a formação oferecida pelas Políticas de Formação Profissional; Analisar: as vivências dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias em tais políticas; que elementos as Políticas de Formação usam para constituir os sujeitos; Identificar: como as Políticas de Formação possibilitam construção de projetos de vida para esses jovens; quais as condições de vida que esses jovens tiveram; e que aspectos das Políticas entram na constituição desses jovens.

A entrada do jovem no mercado de trabalho tem sido encorajada pela sociedade e pelo Estado, onde se percebe o surgimento de alguns programas sociais que vem com a função de promover formação desses jovens para o trabalho. O presente trabalho tentará contribuir para compreender como os jovens constituem-se a partir das políticas de formação profissional, dessa forma também como contribuir para o aperfeiçoamento destas políticas a partir do olhar dos protagonistas, os próprios jovens.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde ou de caráter vexatório.

Esclarecemos que a participação do seu _____ (**grau de parentesco**) no estudo é voluntária e, portanto, ele (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso ele (a) decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará 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 que _____ possa participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal pelo Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora:

Manuella Castelo Branco Pessoa- manucastelobranco2@gmail.com

Telefone: (83)88149294

Cidade Universitária Campus I - Conjunto Humanístico - Bloco IV Bairro: Castelo

Branco Paraíba - Brasil CEP: 58059-900

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

*Em virtude que este TCLE encontra-se em mais de uma página, as demais serão rubricadas pelo pesquisador e sujeito da pesquisa.

COMITE DE ETICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIENCIAS DA SAUDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA- CAMPUS I- CIDADE
UNIVERSITARIA- BLOCO ARNALDO TAVARES- SALA 812- CEP 58051-900-
JOÃO PESSOA- PARAÍBA- TELEFONE (83)32167791- FAX (83)32167791

Apêndice VI

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Juventude e formação profissional e está sendo desenvolvida por Manuella Castelo Branco Pessoa, doutoranda em psicologia social no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof Dra Maria de Fátima Pereira Alberto.

A presente pesquisa tem como objetivo geral *compreender como os jovens constituem-se a partir das políticas de formação profissional*. E como objetivos específicos: Caracterizar: o jovem inserido nas Políticas de Formação Profissional; a formação oferecida pelas Políticas de Formação Profissional; Analisar: as vivências dos jovens proporcionadas pelas suas trajetórias em tais políticas; que elementos as Políticas de Formação usam para constituir os sujeitos; Identificar: como as Políticas de Formação possibilitam construção de projetos de vida para esses jovens; quais as condições de vida que esses jovens tiveram; e que aspectos das Políticas entram na constituição desses jovens.

A entrada do jovem no mercado de trabalho tem sido encorajada pela sociedade e pelo Estado, onde se percebe o surgimento de alguns programas sociais que vem com a função de promover formação desses jovens para o trabalho. O presente trabalho tentará contribuir para compreender como os jovens constituem-se a partir das políticas de formação profissional, dessa forma também como contribuir para o aperfeiçoamento destas políticas a partir do olhar dos protagonistas, os próprios jovens.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde ou de caráter vexatório.

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. A pesquisadora estará 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
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora:

Manuella Castelo Branco Pessoa- manucastelobranco2@gmail.com

Telefone: (83)88149294

Cidade Universitária Campus I - Conjunto Humanístico - Bloco IV Bairro: Castelo Branco Paraíba - Brasil CEP: 58059-900

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

*Em virtude que este TCLE encontra-se em mais de uma página, as demais serão rubricadas pelo pesquisador e sujeito da pesquisa.

COMITE DE ETICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIENCIAS DA SAUDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA- CAMPUS I- CIDADE
UNIVERSITARIA- BLOCO ARNALDO TAVARES- SALA 812- CEP 58051-900-
JOÃO PESSOA- PARAÍBA- TELEFONE (83)32167791- FAX (83)32167791