

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fábio Junior Manzioli

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO
PARA O APRENDIZ:**

Um mergulho do adolescente na vida adulta

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fábio Junior Manzioli

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO
PARA O APRENDIZ:**

Um mergulho do adolescente na vida adulta

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro

Taubaté – SP

2019

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M296r Manzioli, Fábio Junior

Representações sociais do trabalho para o aprendiz:
um mergulho do adolescente na vida adulta. / Fábio Junior
Manzioli. - 2019.
231f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort
de Souza Camargo Ortiz Monteiro, Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação.

1. Adolescência. 2. Aprendizagem. 3. Desenvolvimento
Humano. 4. Representações Sociais. 5. Trabalho. I. Título.

CDD – 362.7

FÁBIO JUNIOR MANZIOLI

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO PARA O APRENDIZ:

Um mergulho do adolescente na vida adulta

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Edna Maria de Oliveira Chamon – Universidade de Taubaté (Unitau)

Assinatura _____

Prof. Dr. Fernando César de Souza – Pontifício Universidade Católica (PUC)

Assinatura _____

Profª. Dra. Mariana Aranha de Souza – Universidade de Taubaté (Unitau)

Assinatura _____

Prof. Dr. Gladis Camarini – Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS)

Assinatura _____

Coração de estudante

*“Já podaram seus
momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto”*

Milton Nascimento

Para minha esposa, Leticia, companheira de todas as horas, minha alegria; para meus meninos, Enrico (o que reina), Luiggi (guerreiro glorioso) e Benício (benfazejo), meus luzeiros.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado do esforço e da dedicação de não apenas uma pessoa, mas de várias; deste modo, a contribuição, o apoio e o incentivo de todos não poderiam deixar de ser mencionados, assim, registro minha gratidão e meu reconhecimento.

Querido Deus, muitíssimo obrigado por iluminar meu caminho, e por estar comigo em mais um empreendimento. Minha vida tem sido repleta de bênçãos, e, por vezes, não sou capaz de enxergar Tua mão agindo, mas sei que Tua graça se faz presente em cada momento, e que ela me basta.

Agradeço à Professora Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro, orientadora deste trabalho, pelo zelo e pela diligência dedicados à consumação desta dissertação. Gratidão pelas conversas, pelas cobranças e incentivos, pois foram muitos os conselhos para as angústias e para os anseios inerentes ao processo de desenvolvimento deste trabalho. Mais que uma orientadora, uma amiga nesta empreitada.

À Professora Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, por seu carisma, carinho e contagiante paixão pela educação; foi um privilégio beber desta valiosa fonte de sabedoria.

Ao Professor Dr. Fernando César Souza: suas valiosas observações ajudaram grandemente na finalização deste trabalho.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, suas habilidades técnicas, somadas à suas habilidades humanas, fizeram toda a diferença nas disciplinas do mestrado.

À equipe da secretaria, formada por Rita Foroni e Alessandra Calil, e também a todos os funcionários da Unitau dedicados ao Mestrado: o carinho e a paciência com os alunos foram essenciais.

Aos colegas da turma MDH-B 2017: vocês foram incríveis; pessoas as quais devoto minha confiança e admiração. Meu afeto especial às amigas Rúbia Paula Dias da Silva, Érica Andreia C. Monteiro e Priscila Landim Coelho: nossos seminários, reuniões e trabalhos foram deliciosas aventuras no mar da educação, vocês fizeram toda a diferença em meu percurso formativo.

De maneira muito especial, gostaria de agradecer a todos os meus colegas de trabalho, que, ao longo destes 12 anos, puderam me ensinar o amor pela profissão docente. E, claro,

obrigado ainda, por terem me ouvido e me auxiliado em diversos momentos de dúvidas e hesitação ao longo deste período de estudo.

À Ana Claudia Galhardo Palma e Karina Marcon Dalprat Pinto, gerentes da instituição de ensino na qual tenho orgulho de trabalhar, meu agradecimento por todo o incentivo, e por gentilmente terem aberto as portas da instituição para a realização desta pesquisa.

Meu apreço e admiração à Sra. Ida Maria de Moura Barros, minha eterna “Coordenadora” no Programa Aprendizagem; a primeira pessoa a acreditar que eu poderia, um dia, vir a ser professor, me incentivando e me mostrando o caminho da educação transformadora. Foram muitos anos trabalhando juntos por meio de seu amor, respeito e devoção aos aprendizes, os quais forjaram em mim o amor que possuo pelo trabalho com jovens e adolescentes.

A todos os Aprendizes - em particular aos que participaram desta pesquisa - obrigado por me ouvirem, por dedicarem uma parte do seu tempo à construção deste trabalho: vocês são o futuro. Sempre terão minha admiração, dedicação, carinho e respeito.

A meus pais, Sr. Romildo e D. Lourdes, pessoas de incrível sensibilidade humana que, ao longo de toda a vida, incentivaram e acreditaram em minha capacidade. Agradeço por nunca terem aberto mão de minha educação, por me corrigirem e me mostrarem o caminho da retidão de caráter e do valor do trabalho, vocês são meus maiores exemplos de vida.

A meu irmão, Anderson, e à minha cunhada, Caroline, por sua atenção e por suas valorosas correções.

À minha esposa, Leticia, meu abrigo, minha companheira, por ter lido e relido incontáveis vezes meu trabalho; por suportar minhas ausências; por acreditar que daria certo; por crer em mim antes que eu mesmo acreditasse; por não permitir que eu esmorecesse; por seu desprendimento e amor.

A Enrico, Luigi e Benício, meus meninos, meus filhos: vocês são a esperança e a força que me fazem acreditar na educação e no futuro, amo vocês.

A todos vocês, obrigado por tudo.

RESUMO

Este estudo trouxe como desígnio identificar as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem. Partiu-se do pressuposto de que o trabalho é uma condição *sine qua non* ao desenvolvimento humano, e, por conseguinte, estudar as condições de trabalho ainda na adolescência tornou-se fundamental, posto que, as representações sociais formam os sistemas de referências dos indivíduos, as quais pautam suas condutas. Tocante ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, utilizou-se como fundo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1976), além de estabelecer uma interlocução com temas subjacentes à adolescência e ao trabalho. Tratou-se de um estudo realizado por meio de pesquisa exploratória com abordagem híbrida, quali-quantitativa. Os sujeitos da pesquisa foram vinte adolescentes, trabalhadores participantes do Programa Aprendizagem, em uma instituição de ensino profissional em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Foram dois instrumentos utilizados na pesquisa: uma entrevista semiestruturada, por meio da qual granjeou-se identificar as crenças, considerações, atitudes e valores dos sujeitos atinentes ao objeto do estudo, o qual foi tratado com o uso do *Software* Iramuteq (baseado no trabalho de Bardin sobre a análise de conteúdo); o segundo instrumento foi um questionário com questões fechadas, que perscrutava as condições sociodemográficas e de pertencimento dos jovens pesquisados. Os dados foram tratados pelo sistema Survey, o qual gerou relatórios sistematizados, permitindo identificar nuances sobre a realidade de vida dos sujeitos. Os dados sociodemográficos coletados revelaram que, em geral, os adolescentes participantes do Programa pertencem a famílias de extrato social menos favorecido, com renda de, no máximo, três salários mínimos. Os resultados das entrevistas indicaram que os adolescentes representam a si próprios com conceitos complexos e multifacetados, mormente apresentando uma imagem pejorativa, e ancorada na figura do aprendiz como um escravo. Em outra frente, circunscrita ao tema trabalho, os sujeitos apresentaram uma perspectiva subjetiva, revelando que, para eles, trabalho é sinônimo de responsabilidade, maturidade e experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Aprendizagem. Desenvolvimento Humano. Representações Sociais. Trabalho.

ABSTRACT

This study aimed to identify the social representations of work for teenagers participating in the Learning Program. Based on the assumption that work is a *sine qua non* human development condition and therefore studying working conditions still in adolescence is fundamental, since social representations form the reference systems of individuals, which trace their conduct. As a background, the Theory of Social Representations of Moscovici (1976) was used, as well as an interlocution to themes underlying adolescence and work. This was a study conducted through exploratory survey with a hybrid, qualitative-quantitative approach. Those surveyed were 20 working teenagers participating in the Learning Program at a vocational school located in Vale do Paraiba, São Paulo. There were 2 instruments used in the survey, a semi-structured interview, through which it was gained to identify the beliefs, considerations, attitudes and values of the participants related to the object of the study, which was processed using the Iramuteq Software (based on work by Bardin about content analysis); the second instrument was a questionnaire with closed questions searching the sociodemographic and belonging conditions of the young people surveyed, the data was processed with the Survey system, which generated systematized reports of the data allowing to identify nuances of the participants' life reality. The sociodemographic data collected showed that, in general, the teenagers participating in the Learning Program belong to less favored social extract families with an average income of a maximum of three minimum wages. The results of the interviews indicated that the teenagers represent themselves with complex and multifaceted concepts especially presenting a pejorative image anchored in the figure of Apprentice as a slave. On another front, circumscribed to the theme of work, the surveyed present a subjective perspective revealing that for them work is synonymous with responsibility, maturity and experience.

KEYWORDS: Adolescence; Learning; Human Development; Social Representations; and work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Localização do Vale do Paraíba Paulista.....	22
Figura 2 – Mapa com PIB da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.....	23
Figura 3 – Mapa com IDH médio da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.....	24
Figura 4 – Nuvem de palavras dos objetivos apresentados na pesquisa estado da arte.....	36
Figura 5 – Gráfico de produção Strictu Sensu sobre RS do trabalho por faixa etária.....	38
Figura 6 – Etapas do desenvolvimento da adolescência.....	39
Figura 7 – Adolescente ao espelho.....	41
Figura 8 – As mudanças apresentadas no cérebro humano dos 5 aos 20 anos de idade.....	44
Figura 9 – Gráfico com a distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, desocupadas na semana de referência, por grupos de idade, segundo as grandes regiões – Segundo Trimestre 2017.....	67
Figura 10 – Cronologia de ações para o primeiro emprego.....	70
Figura 11 – Esquema de vínculos intrasetoriais em torno do Aprendiz.....	74
Figura 12 – A elaboração de uma representação social.....	81
Figura 13 – Etapas e procedimentos de pesquisa.....	96
Figura 14 – Esquemas de construção mais comum de análise a partir das classes de palavras do Iramuteq.....	108
Figura 15 – Análise por Triangulação de Métodos.....	110
Figura 16 – Distribuição dos sujeitos por gênero.....	112
Figura 17 – Distribuição dos sujeitos por idade.....	114
Figura 18 – Distribuição dos sujeitos por escolaridade.....	115
Figura 19 – Quadro comparativo – Diferença de nível de estudo por gênero e idade dos adolescentes pesquisados.....	117

Figura 20 – Estatísticas de gênero – proporção de pessoas por nível de educação no Brasil e no município pesquisado.....	118
Figura 21 – Escolaridade das mães dos sujeitos pesquisados.....	119
Figura 22 – Escolaridade das mães dos sujeitos com ensino superior completo e incompleto.....	120
Figura 23 – Escolaridade das mães dos sujeitos com ensino fundamental, 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio, com mais de 17 anos.....	121
Figura 24 – Escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados.....	122
Figura 25 – Renda familiar dos sujeitos pesquisados.....	124
Figura 26 – Quantidade de pessoas vivendo na residência do aprendiz.....	126
Figura 27 – Quantidade de pessoas trabalhando na família.....	128
Figura 28 – Tipo de vínculo empregatício das pessoas que trabalham na família.....	129
Figura 29 – Evolução do mercado de trabalho 2017.....	130
Figura 30 – Estado civil dos pais.....	131
Figura 31 – Segmento de atuação das empresas contratantes.....	133
Figura 32 – Primeiro emprego.....	134
Figura 33 – Dendograma.....	136
Figura 34 – Classe 3 - Aprendizagem.....	138
Figura 35 – Mapa conceitual - Aprendizagem.....	139
Figura 36 – Esquema constituinte da zona muda das RS.....	152
Figura 37 – Esquema de proximidade dos sujeitos ao objeto representacional.....	154
Figura 38 – Classe 1 – Estudo/ Aprendizado.....	155
Figura 39 – Mapa conceitual da classe – Estudo/ Aprendizado.....	156
Figura 40 – Triangulação de dados – Representação do elemento renda.....	161
Figura 41 – Classe 2 – Currículo/ Mercado.....	163
Figura 42 – Mapa conceitual da classe – Currículo/ Mercado.....	164
Figura 43 – Mapa conceitual da classe - Trabalho.....	169

Figura 44 – Classe 4 – Trabalho.....	170
Figura 45 – Triangulação - da análise representacional do elemento responsabilidade	174
Figura 46 – Classe 5 – Futuro.....	183
Figura 47 – Mapa conceitual da classe futuro.....	184

LISTA DE SIGLAS

AIDS	–	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (na Língua Portuguesa, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	–	Classificação Brasileira de Ocupação
CEP/Unitau	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CLT	–	Consolidação das Leis do Trabalho
Cras	–	Centro de Referência de Assistência Social
Creas	–	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CSJ	–	Consórcio Social da Juventude
CTPS	–	Carteira de Trabalho e Previdência Social
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAT	–	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGTS	–	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MDS	–	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MTE	–	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
ONU	–	Organização das Nações Unidas
ONUBR	–	Organização das Nações Unidas no Brasil

Pisa	–	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	–	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RC	–	Representação Coletiva
RL	–	Revisão da Literatura
RS	–	Representação Social
SciELO	–	Scientific Eletronic Library online
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	–	Teoria das Representações Sociais
Unicef	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Principais mudanças apresentadas pelos adolescentes em suas três fases.....	42
Quadro 2 – Principais preocupações com o corpo na adolescência.....	43
Quadro 3 – Pirâmide etária do município da pesquisa.....	97
Quadro 4 – Empregos formais por faixa etária no município pesquisado.....	98
Tabela 1 – Passos para realização de análise com software Iramuteq.....	107
Tabela 2 – Indicadores econômicos, casais casados x casais divorciados.....	132
Tabela 3 – Cruzamento de dados - idade e primeiro emprego.....	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Problema	21
1.2.1 Objetivo geral	21
1.2.2 Objetivos específicos	21
1.3 Delimitação do estudo	22
1.4 Relevância do estudo / justificativa	25
1.5 Organização do trabalho	28
2 REVISÃO DA LITERATURA	30
2.1 Estado da Arte	30
2.1.1 Estado da Arte sobre as representações sociais do trabalho para o Aprendiz	31
2.2 Aplicação da pesquisa	31
2.2.1 Google Acadêmico	31
2.3 Banco de Teses e Dissertações da CAPES	34
2.4 Banco de artigos da <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)	35
2.5 Análise – estado da arte	36
2.6. Referenciais teóricos da pesquisa	38
2.6.1 Adolescência, uma concepção biopsicossocial	39
2.6.2 A metamorfose da adolescência – elementos biológicos da adolescência	41
2.6.3 Construções: adolescência, psique e identidade	45
2.6.4 Adolescência e sociedade	56
2.6.5 Trabalho – uma concepção sócio-histórica	61
2.6.6 Desemprego entre jovens e adolescentes brasileiros	66
2.6.7 Políticas públicas de emprego para jovens e adolescentes	69
2.6.7.1 A Lei da Aprendizagem	70
2.6.7.2 O Programa Aprendizagem – Operacionalização da lei 10.097 em uma instituição de ensino profissional	75
2.6.8 A Teoria das Representações Sociais	76
2.6.8.1 Representação Social: conceitos e aplicações	79
2.6.8.2 Representação Social: gênese do conceito	83
2.6.8.2.1 Representação Social: Objetivação	84
2.6.8.2.2 Representação Social: Ancoragem	87

2.6.8.3 A zona muda das representações sociais	90
3 MÉTODO	93
3.1 Tipo de Pesquisa	94
3.2 População e amostra	96
3.3 Instrumentos	99
3.3.1 Entrevistas	99
3.3.2 Questionários	101
3.4 Procedimentos para coleta de dados	102
3.4.1 Aplicação - questionário	102
3.4.2 Aplicação – entrevistas	103
3.5 Procedimentos para análise de dados	104
3.5.1 Procedimentos para análise – entrevistas	105
3.5.2 Procedimentos para análise - questionários	109
3.5.3 Procedimentos para análise – triangulação	109
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	111
4.1 Caracterização dos sujeitos: dados sociodemográficos	111
4.1.1 Caracterização dos sujeitos: gênero	112
4.1.2 Caracterização dos sujeitos: idade	114
4.1.3 Caracterização dos sujeitos: escolaridade	115
4.1.4 Caracterização dos sujeitos: escolaridade dos pais	118
4.1.4.1 Escolaridade da mãe	119
4.1.4.2 Escolaridade do pai	121
4.1.5 Caracterização dos sujeitos: renda familiar	123
4.1.6 Caracterização dos sujeitos: quantidade de pessoas morando na residência	125
4.1.7 Caracterização dos sujeitos: quantidade de pessoas trabalhando na família	127
4.1.8 Caracterização dos sujeitos: das pessoas que trabalham, qual o tipo de vínculo empregatício	129
4.1.9 Caracterização dos sujeitos: estado civil dos pais	131
4.1.10 Caracterização dos sujeitos: segmento de atuação da empresa	132
4.1.11 Caracterização dos sujeitos: primeiro emprego	133
4.2 Análise representacional	135
4.2.1 Classe – Aprendiz	137
4.2.1.1 Classe – Aprendiz: análise da zona muda das representações sociais	145

4.2.1.1.1 Análise da zona muda das representações, questão 1	146
4.2.1.1.2 Análise da zona muda, questão 2	149
4.2.1.1.3 Análise da zona muda das representações: desfechos	151
4.2.2 Classe – Estudo/aprendizado	154
4.2.3 Classe – Currículo/mercado	162
4.2.4 Classe – Trabalho	168
4.2.5 Classe – Futuro	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE I – OFÍCIO	220
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	220
ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE PUBLICAÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE A INSTITUIÇÃO	221
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	222
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	224

1 INTRODUÇÃO

Em um breve olhar sobre o significado do trabalho na vida cotidiana das pessoas, podem ser encontrados dois eixos de avaliação antagônicos, porém ambos, por sua vez, fortemente vinculados a elementos de tradição histórico-filosófica.

O primeiro eixo, este preponderante, associa o trabalho às noções de sofrimento, de fardo, de esgotamento, de uma carga que precisa ser levada adiante. Desta feita, entende-se trabalho como um sinônimo de luta. De acordo com Bastos, Pinho e Costa (1995, p.22), “trabalho associa-se também, à noção de punição, como está no Antigo Testamento (punição pelo pecado original), de onde decorre o sentido de obrigação, dever, responsabilidade”.

Esta visão de trabalho como sofrimento está profundamente vinculada à etimologia latina da palavra trabalho, ou seja, “*tripalium*”, um instrumento medieval de tortura.

Há ainda um segundo eixo valorativo que encerra uma clara visão afirmativa, e que entende trabalho como o emprego das habilidades humanas em dominar a natureza. Esta, por sua vez, está vinculada à noção de esforço, virtude, e determinação para atingir objetivos. “Trabalhar algo, significa também fazer com cuidado, esmerar-se na execução de uma ação, de uma tarefa” (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995, p.22).

Diante do exposto, vê-se claramente a existência de uma dicotomia contígua no valor do trabalho; conquanto, entender a dinâmica envolvida nestas visões (mutuamente excludentes) do trabalho é um tema de profundo interesse, que permeia discussões cotidianas na sociedade, e também tem presença marcante em pautas do Governo e em pesquisas de acadêmicos das Ciências Sociais.

Ademais, outros predicados se ajuntam às inquietações sobre as concepções do universo que o trabalho engendra. Vale ressaltar que a alusão ao trabalho, o objeto fulcral desta pesquisa, não está relacionada apenas ao emprego, ou às atividades laborais remuneradas, mas sim, quanto à ação do homem na natureza, o que o torna um ser social consciente que orienta suas atividades em vista de si e do social.

A despeito disto, importa compreender o valor do trabalho no desenvolvimento humano e como o referido tema se enlaça com as representações sociais, assim, o objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

Em tempo, pode-se entender trabalho como elemento diametralmente relacionado ao desenvolvimento humano, e, dessa forma, estudar as condições de trabalho ainda na

adolescência torna-se fundamental. Esta realidade pode ser lida em Leontiev (1978), que argumenta:

[...] assim se desenvolve o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Logo, sob esta perspectiva, é razoável admitir que o homem se desenvolve também por meio de sua atividade laboral.

Trazendo estas discussões para um ambiente mais próximo dos sujeitos da pesquisa, recentes dados apontam a representatividade do trabalho dos adolescentes brasileiros. Segundo o relatório V do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (Pisa), 43,7% dos jovens brasileiros declaram exercer alguma atividade remunerada em seu dia a dia, seja antes ou depois de irem à escola (OCDE, 2015).

A fim de garantir respaldo científico para a presente pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura que versa sobre temas correlatos ao trabalho, à adolescência, e ainda, sobre a Teoria das Representações Sociais. São eles: as concepções de adolescência em um olhar biopsicossocial; trabalho; desemprego e políticas públicas para jovens e adolescentes no Brasil; e, finalmente um refinado olhar ao construto de Moscovici (1976) e à sua Teoria das Representações Sociais.

Deste modo, com o efeito de cumprir os propósitos desta investigação, optou-se por aplicar a pesquisa junto a adolescentes trabalhadores e participantes do Programa Aprendizagem de uma instituição de ensino em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, em que esses jovens, contratados por empresas da região, desenvolvem atividades laborais na concomitância dos estudos regulares e cursos profissionalizantes na instituição supramencionada.

O estudo das Representações Sociais do trabalho para adolescentes tem se mostrado muito relevante na compreensão dos fenômenos que envolvem o amadurecimento dos adolescentes para a fase da vida adulta, dado que, por meio desse levantamento, é possível compreender as atitudes e comportamentos dos adolescentes frente às realidades do mundo do trabalho.

Dessa forma, conhecer a maneira como o jovem experimenta e interage com trabalho é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, uma vez que o trabalho, a escola e

a família, são importantes espaços de socialização e de formação da identidade (FERREIRA, 2014).

1.1 Problema

O comportamento do jovem¹, em relação ao mundo do trabalho, constitui um tema de profundo interesse e de preocupações para a sociedade, essas preocupações são facilmente compreensíveis, dada a importância social e cultural do assunto. As discussões sobre esse comportamento permeiam o cotidiano do núcleo familiar dos jovens, e também estão presentes em pautas do Governo e de acadêmicos das Ciências Sociais².

Considerando a relevância da atividade profissional no desenvolvimento humano, e com atenção especial ao que compete às representações sociais das atividades laborativas na vida do adolescente participante do Programa Aprendizagem, os estudos das representações sociais possibilitam “investigar as representações simbólicas que formam os sistemas de referências dos indivíduos, as quais pautam suas condutas” (LACERDA, 2016, p.28), assim, a presente pesquisa apresenta a seguinte indagação: Quais são as representações sociais do trabalho apresentadas por adolescentes participantes do Programa Aprendizagem? 1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Identificar e compreender as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos jovens pesquisados;
- Investigar a existência de representações ocultas sobre o aprendiz na zona muda das representações sociais;
- Averiguar quais representações sociais os jovens fazem de si enquanto aprendizes.

¹ Para este trabalho, será utilizado a definição da ONU, que define jovem como o indivíduo cuja idade está compreendida entre 15 e 24 anos.

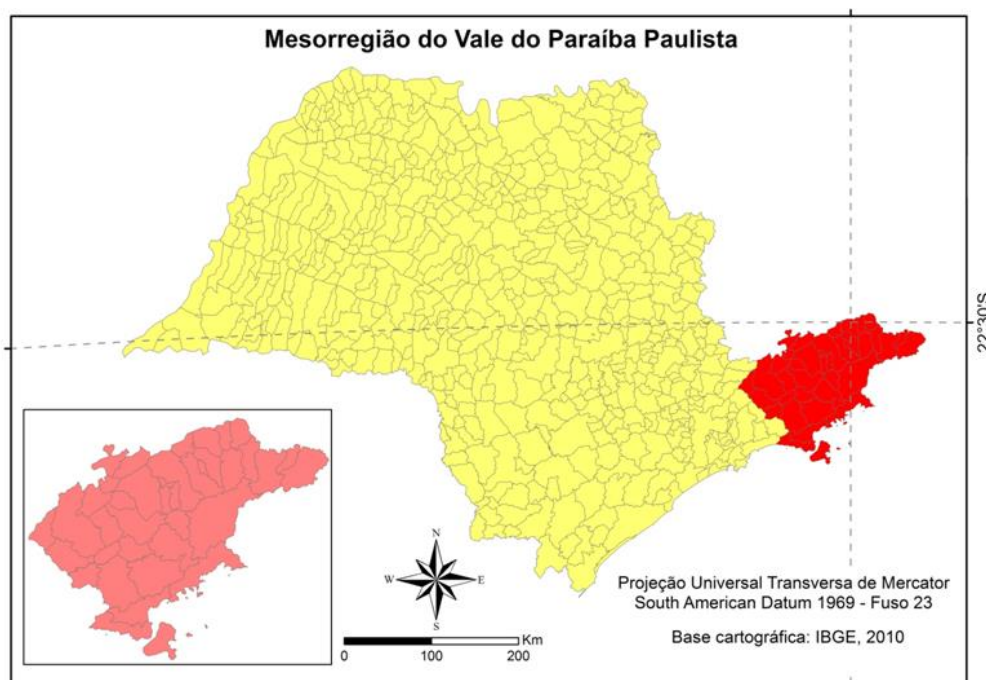
² Notadamente, as áreas das ciências sociais com maior interesse neste tema são a psicologia social e a sociologia.

1.3 Delimitação do estudo

Para um melhor alinhamento entre o tema e a vida cotidiana dos adolescentes objetos deste estudo, foi escolhida, para a aplicação desta pesquisa, uma instituição de ensino orientada para a educação profissional, em uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Quanto à definição da cidade pesquisada, utilizou-se como preceito ser uma cidade de grande porte³, onde poderiam ser analisados os fenômenos que são objetos desta pesquisa.

Figura 1 - Mapa da Localização da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. 2010



Fonte: IBGE (2010).

Na Figura 1 é apresentado o mapa do estado de São Paulo, e, de forma destacada, a região supracitada.

A Região Metropolitana do Vale do Paraíba é uma região que abrange a Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, no estado de São Paulo, e a Mesorregião do Vale do Paraíba Fluminense, ao sul do estado do Rio de Janeiro. As cidades de São Paulo⁴ e Rio de Janeiro⁵

³ O critério de classificação utilizado é dado pelo IBGE, que convencionou que cidades de grande porte são aquelas com população entre 100.001 e 900.000 habitantes (IBGE, 2011). A cidade escolhida está nesta faixa.

escolares, abrangendo todos os estados brasileiros, com atuação nas modalidades de ensino superior e técnico.

A unidade escolhida foi inaugurada na década de 70, e em seu portfólio oferece cursos que visam o atendimento das demandas regionais por formação de profissionais de nível médio (formação técnica e profissionalizante) das seguintes áreas: Gestão e negócios, Nutrição & Gastronomia, Segurança no Trabalho, Tecnologia da Informação, e Enfermagem; e oferece ainda diferentes títulos para o Programa Aprendizagem, a saber: Aprendizagem Profissional em Serviços de Supermercado, Aprendizagem Profissional em Serviços de vendas, Aprendizagem Profissional em Serviços Administrativos e Aprendizagem Profissional em Serviços Administrativos em instituições de Saúde. Todos os títulos oferecidos para o Programa Aprendizagem estão em consonância com a lei 10.097/2000⁷.

1.4 Relevância do estudo / justificativa

O desejo de pesquisar os desdobramentos sobrevividos das escolhas profissionais dos jovens e adolescentes dá-se ao fato deste pesquisador atuar diretamente no contexto da educação profissional⁸, em vista disso, experimentando as angústias, preocupações e pressões por eles sofridas em sua preambular experiência profissional.

A tempo pode-se entender o trabalho⁹ como condição *sine qua non* ao desenvolvimento humano, e por conseguinte, estudar as condições de trabalho ainda na adolescência torna-se fundamental. A esse respeito, Leontiev (1978) argumenta:

[...] assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p.263).

Não obstante, compreender os estímulos que levam jovens e adolescentes a procurar o primeiro emprego pode facilitar a ação de agentes públicos e sociais no tocante ao aprimoramento de políticas próprias a estes, com o objetivo de possibilitar a elaboração de um

⁷ Em relação a lei 10.097/2000 – Lei da Aprendizagem, ela será objeto de profundeza análise e discussão, assim, por ora, não cabe um exame maior sobre o tema.

⁸ Este pesquisador atua desde 2007 no contexto da educação profissional, ano em que iniciou seu fazer docente junto a jovens e adolescentes, permanecendo como tal até os dias atuais.

⁹ Aqui, conforme mencionado na introdução, a alusão ao trabalho não está relacionada apenas ao emprego, ou atividades laborais remuneradas, mas sim quanto a ação do homem na natureza, tornando-o um ser social consciente que orienta suas atividades em vista de si e do social.

plano de vida, que poderá determinar não apenas o futuro destes, mas também o de sua família, comunidade, e, em uma esfera macro, a do próprio país.

Assim, no esforço de dar uma resposta à difícil realidade do desemprego de jovens e adolescentes, o governo federal apresentou em 19 de dezembro de 2000 a lei N° 10.097, denominada Lei da Aprendizagem, que altera a CLT em seu art. 403 e determina os marcos para a contratação de menores como Aprendizizes. Por meio da mesma, o governo busca oferecer garantias individuais, possibilitar o direito ao trabalho, à cidadania e à educação para jovens e adolescentes.

O trabalho infanto-juvenil é notável de tal forma no país que dados recém apresentados, em 2015, pelo relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontam que o Brasil é um dos seis países com a maior taxa de jovens estudantes, entre quinze e dezesseis anos, no mercado de trabalho. Os dados demonstram que 43,7% dos jovens brasileiros, declaram exercer alguma atividade remunerada em seu dia a dia, seja antes ou depois de irem à escola (OCDE, 2015).

A partir deste cenário, urge compreender o trabalho como um dos bastiões do desenvolvimento humano, e também sua capacidade de fomentar a socialização dos jovens para os papéis da vida adulta. Neste ponto, talvez valha citar Benjamim Franklin (1706, 1790), que afirmara: “o trabalho dignifica o homem”¹⁰, contudo, uma inquietação ocorre: O jovem sem trabalho seria assim, um sujeito sem dignidade?¹¹

Com efeito, a socialização do jovem com papéis na vida adulta pode ser mais bem compreendida sob a ótica das Representações Sociais, tendo em conta a existência de um objeto (trabalho) e um sujeito (jovem), e que este sujeito é um ator social influente afetado por diferentes elementos em seu cotidiano.

De acordo com Jodelet (2009, p.697), o estudo das Representações sociais:

[...] permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

¹⁰ Frase atribuída a Benjamim Franklin, um dos maiores líderes da revolução americana, que culminou com a desejada independência dos USA.

¹¹ Aqui apenas uma provocação, um colóquio; haja vista que o objetivo precípua desta pesquisa não verga seu olhar aos jovens que estejam fora do trabalho e assim fora do Programa Aprendizagem.

É com especial atenção nas conjecturas propostas por Jodelet (2009), que se aprofunda a busca pela compreensão dos significados, emoções e representações expressas pelos jovens em relação ao universo do trabalho. Além disso, esta visão leva ao entendimento de como os estudos das Representações Sociais são importantes enquanto indicadores das práticas sociais cotidianas dos indivíduos, incluindo-se, evidentemente, elementos concernentes ao trabalho.

Ademais, o trabalho é um elemento central na vida dos indivíduos. Giordano (2000, p.50), afirma que [...] “o trabalho assume um lugar importante como atividade humana e como realidade social, devido à sua frequência e relevância na vida das pessoas”, e ainda, Nascimento e Miranda (2007, p.171) argumentam que:

[...] o trabalho tem sido um dos principais temas estudados nas ciências humanas e sociais moderna e contemporânea. Mais do que sobrevivência, é uma das mais expressivas manifestações do ser humano, diferente de ser uma simples atividade que nos permite ter uma renda, contribui para o nosso bem-estar mental e emocional, satisfaz o desejo de ser membro produtivo da sociedade, e nos agrega ou retira a possibilidade de realização pessoal; portanto, cria e desenvolve em nós, certa medida de autoestima, de acordo com a utilização das potencialidades e competências individuais.

As afirmações apresentadas apontam para a importância do trabalho na vida humana, e para a sua relevância nas ciências sociais, fato que arrazoar a escolha das representações sociais como fundo para pesquisas desse significativo fator da esfera social. Ainda, outra característica dos estudos em Representação Social é digna de nota, segundo Cavedon (1999, p.3):

[...] elas (representações sociais) possuem um caráter prescritivo, impondo-se sobre os indivíduos como uma espécie de “força irresistível”, incorporando estruturas de pensamento pré-existentes ao próprio sujeito. As representações ditam, de certa forma, o que deve ser pensado a respeito de um dado objeto.

Logo, pode-se compreender que o arcabouço teórico das Representações Sociais é um valioso instrumento para as pesquisas sociais.

Concernente a lei da Aprendizagem, Mattos e Chaves (2006), enfatizam que esta lei, instituída em 2000, complementa o ECA, assegurando que adolescentes e jovens, com idade entre 14 e 24 anos, possam exercer atividade produtiva em horário determinado, com continuidade dos estudos, e também com todas as garantias trabalhistas e previdenciárias dos demais trabalhadores empregados (tais como férias, aviso prévio, 13º salário, FGTS etc.), desde que recebam capacitação específica para essa atividade.

Ainda, a seara “trabalho e adolescência” pode ser objeto de estudo de diferentes áreas acadêmicas, exemplos disso são: a ciência jurídica que debruça seu olhar ao tema com o viés legal e burocrático; a sociologia que pretende entender a dinâmica social subjacente a este mote e suas repercussões; a ânsia das ciências econômicas em determinar os impactos do trabalho do jovem nas relações de mercado; e a psicologia social e a educação, que confluem no entendimento mais profundo do sujeito e seu *Status quo*.

Ademais, é ainda abundante a correlação do tema com outras áreas da ciência. Reside, justamente neste quesito, uma decisiva justificativa ao presente estudo: sua notória interdisciplinaridade. No tocante a interdisciplinaridade, Frigotto (2008) esclarece que o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, o que não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. Nicolescu et al (2000, p.14) argumenta que:

[...] a multidisciplinaridade corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Este tipo de pesquisa traz contribuições significativas a uma disciplina específica, porque ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar.

É neste sentido que, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade da qual faz parte indissociável.

Em última análise, estudar as RS do jovem e adolescente trabalhador é uma prática possível e desejável dentro de um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, uma vez que possui ambiente acadêmico multidisciplinar, oferecendo em sua grade curricular elementos teóricos para pesquisas envolvendo RS, trabalho, adolescência e juventude.

1.5 Organização do trabalho

Com o intuito de atender aos intentos deste estudo, e inclinando suas conjecturas para compreender o modo como o jovem concebe a RS do trabalho, o hodierno trabalho será organizado em 5 capítulos.

No primeiro capítulo há uma introdução ao tema da pesquisa, apresentando o problema, os objetivos (gerais e específicos), a delimitação do estudo, a relevância e a justificativa.

No segundo capítulo, distinguem-se os estudos da revisão de literatura, iniciado por uma análise ao Estado da Arte do tema, e apresentando o cenário geral das pesquisas relacionadas

às Representações Sociais de adolescente trabalhadores. Ainda neste capítulo, segue-se com um pormenorizado exame de revisão de literatura.

A fim de atribuir maior compreensão aos fenômenos relacionados ao trabalho dos adolescentes, estas seções versam sobre: trabalho; concepções de adolescência sob um olhar biopsicossocial; fundamentos históricos sobre a adolescência; emprego – uma concepção sócio-histórica; desemprego e fragilidade social; principais motivos para a inserção do jovem no mercado de trabalho; educação profissional; um olhar empenhado aos prolegômenos do desenvolvimento humano, e, por fim, um estudo apurado sobre a TRS¹².

A apresentação do método, o *locus* da pesquisa e as estratégias de coletas de dados são revelados no terceiro capítulo, bem como as definições da população, a amostra, os procedimentos metodológicos empregados, e o local utilizado para a pesquisa.

Quanto ao quarto capítulo, nele são apresentados os dados suscitados pela pesquisa, além de seus resultados e suas repercussões na vida dos jovens e adolescentes objetos da presente pesquisa.

Finalmente, no quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais, que se tem como consequência deste estudo, as referências, os apêndices e os anexos.

¹² Teoria das Representações Sociais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Estado da Arte

A ciência, de certo modo, pode ser concebida como um fruto do ancestral desejo humano de saber mais, e de procurar respostas para as suas inquietudes.

A esse respeito, Descartes (2001) afirma:

[...] todas as coisas que podem cair sob o conhecimento do homem se encadeiam da mesma maneira e que, contanto que nos abstenhamos de aceitar como verdadeiro algo que não o seja e que observemos sempre a ordem necessária para deduzir uma coisa da outra, nenhuma razão pode estar tão afastada a que ela não se chegue por fim, nem tão oculta que não se descubra (DESCARTES, 2001, p.24).

Deste modo, buscar o oculto, ou descortinar as amarras que impedem a compreensão dos fundamentos relacionados às proposições desta pesquisa, é fundamental.

Aqui, convém entender a abordagem metodológica “estado da arte”, e compreender sua aplicação neste projeto, pois a abrangência do método permite aventar caminhos percorridos em pesquisas e absorver os principais aspectos tratados. Além disso, a execução deste pormenorizado exame oportuniza contribuir para a organização, a avaliação e a determinação do campo da pesquisa, uma vez que se estabelecem referências a elementos já conhecidos sobre o tema, poupando assim, estudos desnecessários.

Segundo Soares (2000, p. 04), em um empenho ao estado da arte, é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Vale ressaltar o que diz Romanowski e Teodora (2006, p.41) sobre o estado da arte:

[...] esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Assim, a tônica deste tópico é o cenário no qual pesquisas acerca da TRS de jovens e adolescentes trabalhadores participantes do Programa Aprendizagem vem se desenrolando.

Todavia, o presente estudo não dispõe da vaidade de fatigar todos os estudos e produções acerca do tema, pois é patente no meio acadêmico que esses sites, ainda que amplos, não compreendem todas as revistas e publicações científicas no Brasil. Além disso, vale ressaltar que nem todas as produções acadêmicas são publicadas por seus pesquisadores,

ficando, por vezes, restritas a palestras, seminários e apresentações circunscritas nos ambientes acadêmicos aos quais pertencem. Por consequência, há um hiato entre a produção e a divulgação de trabalhos, o que impossibilita sua apreciação de forma ampla.

2.1.1 Estado da Arte sobre as representações sociais do trabalho para o Aprendiz

Com a finalidade de conferir maior verossimilhança a esta pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “menor aprendiz” e “representação social”.

Os dados foram pesquisados nas seguintes bases: Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e Banco de Artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Esses portais foram escolhidos por possuírem notoriedade acadêmica e vasto acervo de títulos publicados de forma fácil e gratuita.

Os filtros definidos para a busca foram os seguintes:

- Idioma – português;
- Publicações com data superior a 2012;
- Pesquisas realizadas no Brasil;
- Examinar o tema Representações Sociais do trabalho para os jovens e adolescentes que participam do Programa Aprendizagem.

2.2 Aplicação da pesquisa

2.2.1 Google Acadêmico

A primeira plataforma pesquisada foi o Google Acadêmico, e, ao dispor a combinação dos descritores no site, foram encontrados 55 resultados diferentes. No entanto, apenas 5 deles encerravam, em seu âmbito, elementos homólogos a esta pesquisa, sendo assim, descartada a análise de 50 deles.

Assim, sucintamente apresenta-se, na seção abaixo, um resumo das obras encontradas no portal.

O artigo de Souza, Frozzi e Bargadi (2013): “Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego”, fundamentou um estudo sobre como jovens aprendizes avaliaram sua inserção profissional e as mudanças identificadas em suas vidas a partir dessa experiência. Para isso, realizaram uma entrevista focal com quatro aprendizes (dois homens e duas mulheres), entre 14 e 16 anos. Os pontos positivos apontados pelos adolescentes

foram: maior maturidade, melhor organização pessoal, maior reconhecimento social¹³ (entre familiares e colegas de trabalho), novos conhecimentos adquiridos, mudanças de cunho pessoal, e impactos do trabalho nas escolhas profissionais. Quanto a pontos negativos destacaram-se: falta de tempo, negligência com a própria saúde, e dificuldades com o ensino regular.

Por fim, Souza, Frozzi e Bargadi (2013) argumentaram que identificar as percepções desses participantes permitiu uma melhor compreensão do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O segundo estudo apresentado foi realizado por Betteto (2014), intitulado: “Representações Sociais de jovens sobre trabalho: uma análise construída a partir da formação profissionalizante e da experiência de primeiro emprego”, e a pesquisa objetivava compreender as representações sociais de trabalho de jovens, entre 14 e 18 anos, que atuavam como aprendizes em uma empresa no interior de São Paulo. A técnica utilizada foi o estudo de caso, apoiada por entrevistas individuais e coletivas, e observação participante, e teve como sujeitos de pesquisa 10 adolescentes entre 16 e 17 anos. Quanto à triangulação das informações, os jovens apresentaram, de forma ambígua, a representação sobre o trabalho salientando aspectos negativos e positivos. Dentre as principais vantagens apresentadas por eles, destacaram-se: a possibilidade de provimento para si e para a família; ascensão social; contribuição social do trabalho (ajuda a terceiros); e a aquisição de responsabilidades e experiência. Dentre os pontos negativos em suas representações, os adolescentes relataram a falta de tempo para realizar outras atividades que lhes conferiam maior prazer.

Com isso, Betteto (2014) conclui que, na visão dos aprendizes, o trabalho contribui mais positivamente do que negativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal destes.

O terceiro artigo correlato foi elaborado por Rezende (2012), recebendo o título “Ocupações exercidas por adolescentes e sua relação com a participação escolar”, com o objetivo de identificar ocupações desempenhadas por adolescentes de um programa de aprendizagem. O método empregado foi um estudo descritivo e quantitativo em que 437 jovens trabalhadores, com média de 16 anos, foram entrevistados. Os resultados, ressalta Rezende (2012):

[...] em 95,8% dos indivíduos, foi constatado atraso encolar, indicando descompasso entre a série cursada e a idade cronológica; entretanto, o desempenho na escola pareceu não ter sido prejudicado pelo trabalho. [...] deve-

¹³ Ao ressaltar que tiveram maior reconhecimento social, estes jovens aludem a resultados típicos de pesquisas da Teoria das Representação Social. Por isso, este artigo, mesmo não ficando neste cerne, foi ajuntado ao estudo do Estado da Arte da presente pesquisa.

se ter cautela ao introduzir o adolescente no mercado de trabalho, pois aspectos como cansaço, falta de tempo para estudar, entre outros, podem ter implicações nas atividades escolares” (REZENDE, 2012, p.873).

A quarta produção a versar sobre o tema é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Fernandes (2012), sob o título “A construção da autonomia do jovem trabalhador na relação com a família, a escola e o trabalho”. O mencionado TCC objetivava investigar a construção da autonomia do jovem trabalhador em seu relacionamento com a escola, família e trabalho. O método utilizado foi um questionário aplicado em 40 jovens menores aprendizes. Fernandes (2012) reforça que o artigo foi estruturado em 3 partes, a saber: (A) reflexão sobre o que é ser jovem; (B) relacionamento entre jovem, família, escola e trabalho, apresentando neste ponto algumas ideias da transição para a vida adulta; (C) uma seção onde são apresentados dados, análises e considerações finais. Deste modo, Fernandes (2012) afirma que “no resultado da pesquisa se observa que em diferentes contextos os jovens exercem e desenvolvem sua autonomia, o que colabora para a construção de sua identidade na convivência com o outro”.

Outra relevante contribuição à esta pesquisa foi desvelada no quinto artigo analisado, cuja autoria é de Correa (2016), sob o título “Levantamento da trajetória do egresso após o término do Programa Jovem Aprendiz”, cujo objetivo era analisar a trajetória do jovem egresso do Programa Aprendizagem. A metodologia empregada foi qualitativa, a partir da perspectiva do próprio jovem, em uma abordagem descritivo-exploratória, e com a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram 5 jovens com idade entre 18 e 22 anos.

No tocante à experiência dos jovens nas empresas, Correa (2016) diz ser perceptível que o Programa Jovem Aprendiz não atinge as necessidades dos jovens, pois apresenta atividades repetitivas, além de gerar inseguranças relacionadas ao mercado de trabalho¹⁴.

Finalmente, Correa (2016) conclui:

[...] é evidente a necessidade de políticas públicas que atendam às necessidades do jovem quanto ao mercado laboral, no sentido de formação de sujeitos autônomos e com senso crítico. É preciso analisar o formato do Programa Jovem Aprendiz praticado atualmente, além de buscar alternativas quanto à participação das empresas neste processo.

Assim, fica claro que, na opinião deste autor, é necessária uma mudança conceitual no processo do Programa Jovem Aprendiz.

¹⁴ Aqui, a autora deixa uma lacuna, não explicitando em seu artigo a fundamentação das inseguranças apresentadas pelos jovens em relação ao mercado de trabalho.

2.3 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A segunda plataforma pesquisada foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e, ao imputar as combinações dos descritores e filtros mencionados anteriormente, foram encontrados 420 trabalhos supostamente vinculados ao tema. Posteriormente, iniciou-se um metódico exame dos títulos e palavras-chave das obras, buscando mitigar trabalhos antagônicos a este objeto. Dessa forma, foi possível identificar que a extensa maioria dos trabalhos versavam somente sobre a TRS, ou sobre adolescentes e jovens em contextos diferentes¹⁵ dos objetivos deste trabalho. Assim, apenas uma obra encontrada era correlata ao tema Representação Social do trabalho para o aprendiz.

A dissertação é de autoria de Ferreira (2014), intitulada “A Representação Social do Trabalho para Adolescentes Trabalhadores”, e o estudo tinha como objetivo investigar as RS do trabalho entre adolescentes inseridos em um programa de aprendizagem. O método utilizado na pesquisa foi o estudo de caso, os instrumentos foram questionários e entrevistas semiestruturadas, sendo sujeitos da pesquisa: 280 aprendizes, e na etapa de aplicação do questionário, apenas 23. A tabulação foi realizada por meio do software SPHINX 5.0. Após todo o processo de análise, chegou-se que as representações sociais do trabalho para os adolescentes pesquisados relacionavam-se à aquisição de responsabilidades e amadurecimento, e contribuíram para seu reconhecimento diante da sociedade e para a formação de suas identidades. Ademais, a representação social do trabalho vincula-se ao valor moral do Homem trabalhador, que é tido como honesto, digno e batalhador.

Por fim, Ferreira (2014, p.8) ressalta [...] “que o trabalho na adolescência colocou-se como um caminho natural na vida desses adolescentes pesquisados, contudo, essa experiência é representada positivamente por estar vinculada a uma dimensão de aprendizagem com o trabalho”.

O fio condutor do trabalho foi a TRS, encetada por Serge Moscovici (1961). Moscovici¹⁶ será também o arrimo deste projeto, ressaltando-se somente o fato de que a hodierna pesquisa tende a inclinar seu olhar a elementos não ensejados por Ferreira (2014), tais

¹⁵ Os resultados encontrados foram bastante variados; foram encontrados trabalhos que versavam desde trabalho escravo na adolescência, relação de pais e filhos e trabalho, entre outros.

¹⁶ Aqui, importa salientar a contribuição do autor ao conceber em seu livro “*La psychanalyse, son image et son public*” (A psicanálise, sua imagem e seu público) o tema Representações Sociais. Porquanto, sua teoria será abundantemente citada nesta obra.

como os elementos disruptivos da qualidade da educação na concomitância do trabalho do adolescente e sua frequência na escola regular.

2.4 Banco de artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

A terceira plataforma pesquisada foi o Banco de Artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e, ao atribuir a combinação dos descritores “menor aprendiz” e “representações sociais”, não foi identificada nenhuma produção acadêmica. Isso posto, utilizou-se apenas o descritor “menor aprendiz”, e, ainda assim, o resultado foi negativo. Seguindo a mesma lógica, empregou-se apenas o descritor “representações sociais”, e neste caso surgiram 2.218 resultados¹⁷. Então, ao proceder a leitura das páginas do portal, verificou-se por saturação que não havia nenhuma correspondência dos trabalhos identificados com o mote representação social do trabalho para o aprendiz.

Neste caso, apenas para este portal, mesmo que os descritores anteriormente empregados tenham arguido sucesso nos demais portais, optou-se pela tentativa de atribuir valor a esta pesquisa do tipo estado da arte. Isso posto, incluiu-se um descritor substituto a “menor aprendiz”, não demovendo a finalidade da pesquisa, e fez-se uso do descritor “jovem trabalhador”, pois, em diferentes literaturas, estes termos são mutuamente empregados, às vezes até mesmo como sinônimos.

Então, imputando no portal a combinação dos descritores “jovem trabalhador” e “representações sociais” a pesquisa apresentou 3 resultados, dos quais apenas um teve consonância com a pesquisa. O artigo de Oliveira (2012), com o título “Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores”, apresentou como objetivo analisar as representações sociais do trabalho na adolescência, entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores. Quanto à amostra, foram pesquisados 724 alunos do ensino médio da cidade de São Paulo. A coleta de dados utilizou técnica de livre evocação de palavras, empregando o termo indutor “trabalho”, e da execução de 21 grupos focais.

Segundo Oliveira (2012), os resultados revelam que a representação do trabalho, em ambos os grupos, foi associada a significados morais e psicossociais positivos.

¹⁷ Pesquisa realizada no dia 19/05/2017.

2.5 Análise – estado da arte

Dessa maneira, foi possível verificar, nos sete trabalhos examinados, que os jovens e adolescentes pesquisados foram objetos de pesquisa no tocante à sua identidade enquanto trabalhadores, e os desdobramentos dessa realidade em suas vidas. Para melhor ilustrar o resultado, os textos dos objetivos apresentados foram lançados no sistema *Word Cloud*¹⁸.

Figura 4 – Nuvem de palavras dos objetivos apresentados na pesquisa estado da arte



Fonte: Próprio (2017).

Assim, de maneira rápida e intuitiva, a Figura 4 mostra as palavras mais comumente empregadas nos objetivos de pesquisa que se relacionam com as RS de adolescentes que participam do Programa Aprendizagem.

Outro ponto significativo de observação foram os métodos utilizados nos projetos. Os mais comuns foram: entrevistas semiestruturadas, estudo de caso e questionários.

A tempo, não há um consenso nos resultados das pesquisas ora apresentadas. Todavia, a maioria alude às questões particularmente positivas, como reconhecimento social, autonomia, construção da identidade e desenvolvimento pessoal. Contudo, alguns pontos negativos foram levantados, tais como falta de tempo, cansaço e trabalhos repetitivos, que não exigem dos jovens maiores habilidades cognitivas.

Por fim, durante a realização desta pesquisa, uma inquietação sobreveio a este pesquisador; chamou a atenção o exíguo resultado encontrado nos portais de periódicos quando

¹⁸ O sistema *Word Cloud*, é um recurso gráfico que descreve as palavras ou termos mais utilizados em um texto pré-determinado, dando dimensões e cores diferentes as palavras de acordo com sua frequência. Na imagem gerada optou-se pela escala de cinza.

imputado os descritores “representação social”, “menor aprendiz” e “jovem trabalhador”. Por que existe pouca produção sobre esta temática? O trabalhador jovem é descreditado no país? Qual é o número de produções sobre representação social do trabalho para outras faixas etárias?

Assim, foi realizada uma nova busca nos portais anteriormente consultados, a fim de identificar em quais faixas etárias concentram-se o maior número de produções quanto ao tema representações sociais do trabalho. Novos descritores foram utilizados, “representações sociais” e “trabalhador”, “representações sociais” e “trabalhador idoso”, e “representações sociais” e “aposentadoria”.

A base de dados Google Acadêmico foi novamente a primeira a ser consultada, onde foram encontrados os seguintes resultados:

- Descritores “representações sociais” e “trabalhador” – 8.830 resultados;
- Descritores “representações sociais” e “trabalhador idoso” – 14 resultados;
- Descritores “representações sociais” e “aposentadoria” – 2.810 resultados.

Na segunda base de dados, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados os seguintes resultados:

- Descritores “representações sociais” e “trabalhador” – 5.518 resultados;
- Descritores “representações sociais” e “trabalhador idoso” – 2.323 resultados;
- Descritores “representações sociais” e “aposentadoria” – 2.715 resultados.

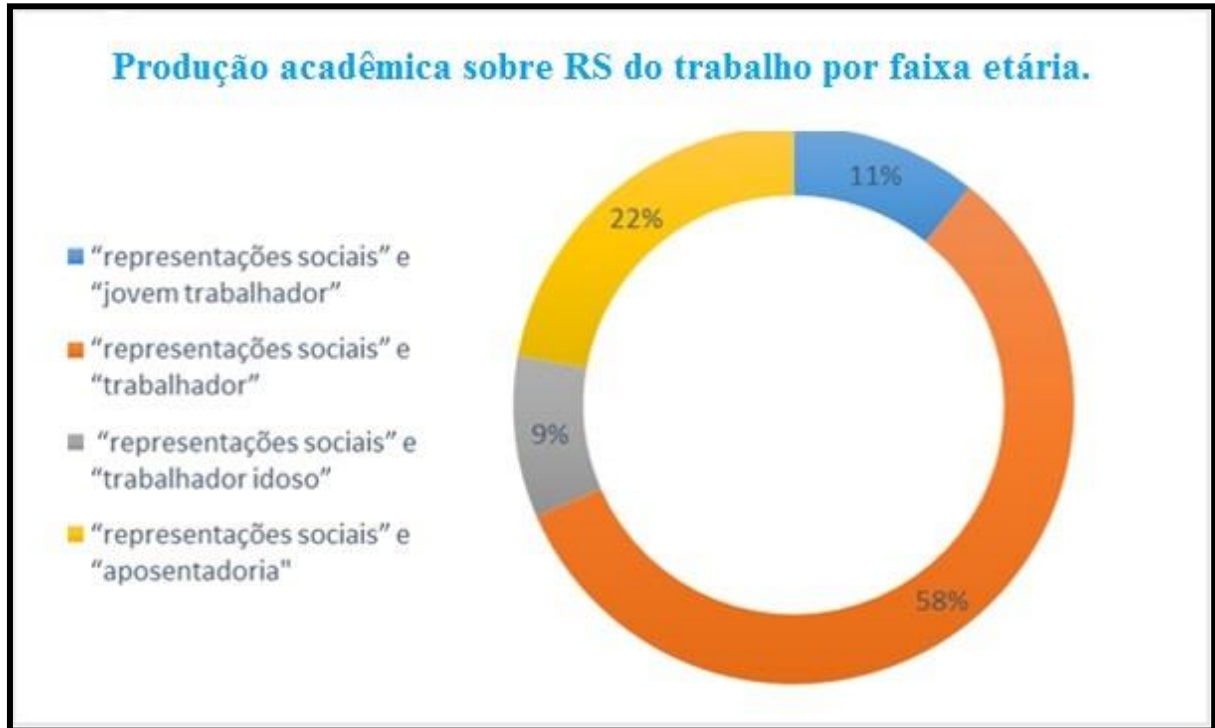
A última base de dados utilizada foi o Banco de Artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e foram encontrados os seguintes resultados:

- Descritores “representações sociais” e “trabalhador” – 24 resultados;
- Descritores “representações sociais” e “trabalhador idoso” – nenhum resultado;
- Descritores “representações sociais” e “aposentadoria” – 6 resultados.

Com o exposto, foi possível identificar que, na maioria das produções acadêmicas e literaturas associadas à TRS e ao trabalho, o jovem e adolescente ainda é pouco pesquisado, e esse desinteresse acentua-se ainda mais ao se tratar de jovens e adolescentes participantes do Programa Aprendizagem. Quanto a eles, alvos centrais do presente estudo, o resultado foi zero.

Desta forma, a revisão da literatura verga seu olhar para a importante dimensão do trabalho na vida humana, respaldando-se ainda na incipiente produção *stricto sensu* da TRS para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

Figura 5 – Gráfico com nível de produção *Strictu Sensu* sobre representações sociais do trabalho por faixa etária



Fonte: Próprio (2017).

Como visto, o gráfico apresentado na Figura 5 atesta o exposto e ilustra a atual realidade das pesquisas quanto à RS e ao trabalho por faixa etária. O resultado corrobora o entendimento de que há pouca produção acadêmica relativa à TRS do trabalho de adolescentes comparando com as demais faixas etárias.

2.6. Referenciais teóricos da pesquisa

[...] enquanto na sala de aula aprende-se um saber sabido, na pesquisa vai se construir um saber (CAPPARELLI, 1999, p.12).

Nesta seção, distingue-se um pormenorizado estudo de elementos ligados ao trabalho e a vida dos adolescentes. Nesta revisão, busca-se materializar o que Porfírio diz sobre a revisão da literatura, pois segundo ele “a Revisão da Literatura é feita utilizando todo o conhecimento gerado sobre determinado tema, ela deve ser capaz de informar se a pergunta da pesquisa já foi respondida ou, caso a resposta exista, se ela é satisfatória ou não para a situação” (PORFÍRIO, 2007, p.1).

Assim, o presente capítulo versa sobre: as concepções de adolescência em termos biopsicossociais¹⁹; elementos sócio-históricos correlatos a adolescência e juventude; desemprego e fragilidade social; principais motivos para a inserção do jovem no mercado de trabalho; educação profissional; atuação do Estado no tocante a políticas públicas de emprego para jovens; e, por fim, um olhar empenhado aos prolegômenos do desenvolvimento humano e à TRS.

2.6.1 Adolescência, uma concepção biopsicossocial

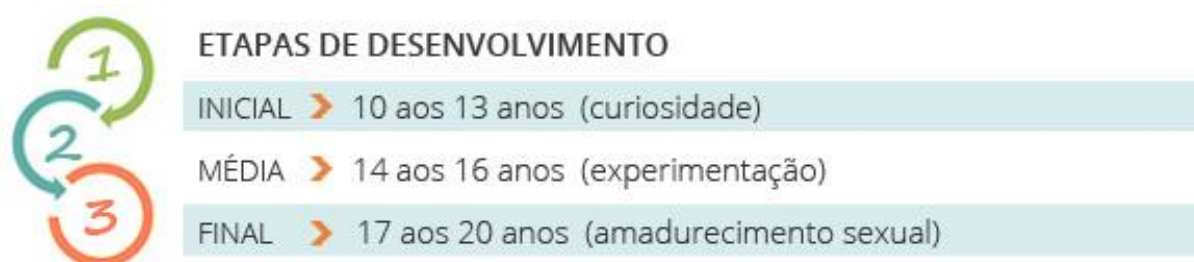
O primeiro grande salto para a vida é o nascimento. O segundo é a adolescência. (BECKER, 1994, p.59).

O objetivo desta seção é demonstrar que o adolescente é um ser biopsicossocial. Isso revela a existência de influências de esferas biológicas, que, por sua vez, são especialmente marcantes nessa fase da vida humana, e, ainda, que existem as esferas psicológicas e sociais na formação e desenvolvimento destes indivíduos. Deste modo, compreender os diferentes fatores que circunscrevem o desenvolvimento desses jovens mostra-se relevante.

Nesta primeira seção, serão apresentadas conjecturas e fundamentações a respeito da adolescência. O propósito é retratar e elucidar os elementos que compõem a estrutura de vida desta importante fase do ciclo da vida humana.

No entanto, a intenção não é apresentar um conceito de “adolescente”, pois tratar-se-ia de uma empreitada ilusória, tendo em vista a inexistência de um modelo único de adolescência. Com efeito, em verdade, o que existem são adolescências, pois o plural, por certo, compreende melhor a acepção visto que o que existe, em verdade, é uma grande pluralidade na “adolescência”. Tanto assim, que a Figura 6 apresenta, de forma objetiva, as três fases em que são divididas a adolescência e as suas características mais marcantes.

Figura 6 – Etapas do desenvolvimento da adolescência



Fonte: Batistela (2017).

¹⁹ Apresenta-se os principais postulados acerca dos adolescentes quanto a questões biológicas, psicológicas e sociais.

Contudo, a Figura 6 faz apenas referência a elementos de divisão por temporalidade, ou seja, às faixas de idades comumente aceitas na comunidade científica. Todavia, as representações de adolescência são maiores que apenas uma divisão por períodos.

Um bom começo para as discussões seria definir o substantivo “adolescência”, segundo a etimologia da Língua Portuguesa. A raiz da palavra “adolescência” encontra-se no Latim “*ad*” (‘para’) + “*olescere*” (‘crescer’); significando, portanto, *Strictu Sensu*, “crescer para” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2017).

Com efeito, mais do que dar significação ao substantivo²⁰ e a sua origem, cabe, igualmente, compreender as demarcações e os limites cronológicos da adolescência. Todavia, não existe uma definição universalmente aceita para o período em que se encerra a adolescência, no entanto, muitos órgãos nacionais e internacionais dispuseram-se a circunscrever este período, de modo a dar uma base mínima para discussões acerca da temporalidade da pubescência²¹. Deste modo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca que a adolescência é o período da vida humana compreendida entre os 12 e 18 anos de idade (ECA, 1990, art. 2º); já para a Organização Mundial da Saúde (OMS), este período é mais abrangente, compreendendo sujeitos entre 10 e 19 anos completos.

Outrossim, legitimando as discussões acerca da adolescência, desde agora, resguarda-se a intenção de desvelar o que pesquisadores e escritores evocam para conceituar estes sujeitos, e, desta forma, concepções generalizantes são encontradas para conferir sentido a adolescência. Os termos mais frequentes são: “período de transição” (UNICEF, 2011); “processo de construção”, “processo de transformação” (ADOLESCÊNCIA, 2017); “fase de vulnerabilidade” (BATISTELA, 2017); “fase do desenvolvimento”; “etapa intermediária” (PORTAL EDUCAÇÃO, 2017), entre outros.

Observa-se, portanto, sob uma análise semântica destes termos, que o cerne da adolescência é a mudança (ou etimologicamente “*crescer para*”), mas mudar ou crescer de que modo, e com qual intento? Dar respostas a estas inquietudes é a pretensão desta revisão.

A tempo, antes de aprofundar a pesquisa, é importante elucidar que “adolescer” não é fácil; este período é marcado por pressões, crises e contradições. O adolescente ainda não abandonou traços de sua infância, e comumente não assumiu obrigações típicas da vida de um adulto²².

²⁰ Quanto a classe gramatical da palavra “adolescência”: substantivo feminino.

²¹ Estado, condição ou característica de púbere; puberdade.

²² Neste ponto, o elemento central do projeto é evocado: “um mergulho do adolescente na vida adulta”. Como estes sujeitos em crise, em transformação, podem ser tão cobrados na sociedade contemporânea. Seria esta a hora de rever conceitos acerca da adolescência?

Figura 7 – Adolescente ao espelho



Fonte: Revista Mundo Estranho (2015).

O contraste entre a construção do adulto e a refutação da criança é elucidado na Figura 7, onde pode ser visto um adolescente a fitar-se em dois espelhos: um a refletir a criança de outrora, e outro a refletir o possível adulto.

Ainda, muitas perdas acontecem nesta fase, como o corpo infantil, a identidade e o papel de criança, por exemplo. Dessa forma, é normal que o adolescente não se identifique mais com o próprio corpo, viva em constate comparação com outras pessoas, e passe a contestar sua identidade; ele se vê, mas não se enquadra.

2.6.2 A metamorfose da adolescência – elementos biológicos da adolescência

[...] um belo dia, a lagarta inicia a construção do seu casulo. Este ser que vivia em contato íntimo com a natureza e a vida exterior, se fecha dentro de uma “casca”, dentro de si mesmo. E dá início à transformação que o levará a outro ser, mais livre, mais bonito (segundo algumas estéticas) e dotado de asas que lhe permitirão voar. Se a lagarta pensa e sente, também o seu pensamento e o seu sentimento se transformarão, (BECKER, 1994, p.14).

De acordo com Erikson (1976, p. 25), o desenvolvimento humano inicia-se no biológico e evolui através do individual e do social, ou seja, existe um gatilho fisiológico que desencadeia as transformações biopsicossociais que são produzidas ao longo da vida do indivíduo, transformando-o em sujeito.

A adolescência é um período de mudanças, e muitas destas mudanças ocorrem no corpo dos jovens. Nesta seção apresentar-se-á um apanhado geral das principais mudanças ocorridas no corpo dos adolescentes.

Na visão de Lirio (2013, p.128):

A adolescência é uma fase de ajustamento que exige do adolescente um espaço/tempo para que ele possa fazer uma mediação entre a ação provocada pelas mudanças fisiológicas e as influências da estrutura social em que está inserido, como o ajuste corporal promovido pelo crescimento puberal e a identificação de pares.

Quando se fala em mudanças corporais, a primeira associação feita, muitas vezes, é quanto à puberdade. Contudo, como pode ser lido, diversas modificações ocorrem de maneira simultânea e gradual nesta fase.

Quadro 1 – Principais mudanças apresentadas pelos adolescentes em suas três fases

Fase da Adolescência Tarefa de Desenvolvimento	Adolescência Inicial (10-13 anos)	Adolescência média (14-16 anos)	Adolescência final (17-20 anos)
Imagem corporal	Ajustamento ao processo puberal, dúvidas, preocupações com o corpo.	Insatisfações com o corpo. Tentativa de mudar a aparência.	Estabilização da auto-imagem corporal
Pensamento	Raciocínio concreto. Início do pensamento abstrato.	Desenvolvimento máximo do pensamento abstrato. Fascinado com as novas habilidades cognitivas. Egocentrismo	Ampliação de interesses. Idealismo. Altruísmo
Independência	Laços de dependência ainda fortes. Começa a testar os limites.	Afastamento dos pais, contestação. Prefere amigos à família.	Independência emocional, às vezes também econômica. Reaproximação dos pais numa relação de igual para igual.
Grupo de pares	Unissexual	Heterossexual. Forte Vinculação ao Grupo.	Relações individuais mais importantes que o grupo.
Sexualidade	Curiosidade, auto-erotismo.	Experimentação sexual. Sexo oposto visto como objeto sexual.	Relacionamento sexual maduro, com responsabilidade e afetividade.
Identidade	Identificação com figuras parentais. Começa a testar os valores familiares.	Contestação dos valores parentais. Identificação com outros adultos e com o grupo. Experimentação de diferentes modelos e papéis.	Consolidação da identidade pessoal. Autoconceito, autodeterminação. Escolha vocacional.

Fonte: Batistela (2017).

O Quadro 1 apresenta, de maneira sintetizada, as principais transformações que acontecem na segunda década da vida humana.

Deste modo, entende-se que o conceito de puberdade está relacionado aos aspectos físicos e biológicos do indivíduo, iniciando-se por volta dos 9/10 anos de idade. Segundo Tiba (1994), é nesse período que a criança perde o modo infantil e sente as primeiras modificações corporais.

Corroborando e complementando estas informações, Batistela (2017) afirma que a puberdade é o componente biológico da adolescência caracterizado pelo crescimento físico e pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, tornando o adolescente sexualmente desenvolvido. Esse processo dura de 3 a 5 anos, em média.

Ainda segundo a autora, outras mudanças são notadas neste período:

[...] o aparecimento dos pelos pubianos (pubarca), odor axilar (bromidrose axilar), estirão do crescimento durante o qual se ganha 50% do peso e 20% da estatura final, espinha (acne), primeira menstruação (menarca) e diversas outras alterações metabólicas e cerebrais que transformam o corpo infantil em adulto (BATISTELA, 2017, p.3).

Com o advento dessas mudanças no corpo dos adolescentes, é natural a presença de ansiedade, e por vezes baixa autoestima, resultantes da construção da nova imagem corporal e da insegurança de não conquistar, fisicamente, os padrões de beleza socialmente aceitos.

A seguir, apresenta-se um quadro que favorece a compreensão de como adolescentes, de ambos os sexos, percebem e preocupam-se com esse processo de transformação.

Quadro 2 – Principais preocupações com o corpo na adolescência

PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES COM O CORPO NA ADOLESCÊNCIA

MENINAS

- Puberdade precoce ou tardia
- Obesidade
- Menstruação irregular
- Seios (dor, tamanho e assimetria)
- Corrimento vaginal (leucorreia)
- Espinhas (acne)
- Estrias
- Aumento de pelos (hirsutismo)
- Cólica menstrual (dismenorreia)
- Estatura (muito alta ou baixa)
- Alterações posturais (escoliose, cifose, lordose)

MENINOS

- Puberdade precoce ou tardia
- Tamanho do pênis
- Estatura (baixa ou muito alta)
- Pouca massa e ou força muscular
- Peso (pouco ou em excesso)
- Espinhas (acne)
- Alterações na voz
- Ejaculações involuntárias (poluções noturnas)
- Diferença no tamanho e posição dos testículos
- Aumento das mamas (ginecomastia).

Fonte: Batistela (2017).

Como pode ser visto no Quadro 2, as diferentes mudanças, que ocorrem na fase da puberdade, atingem meninos e meninas de diferentes formas, e, ainda segundo Valle (2005, p.187), [...] as meninas amadurecem mais cedo que os meninos. Enquanto elas, por volta de dez anos, aproximadamente, já começam a apresentar mudanças físicas, nos meninos essas alterações ocorrem por volta dos treze anos.

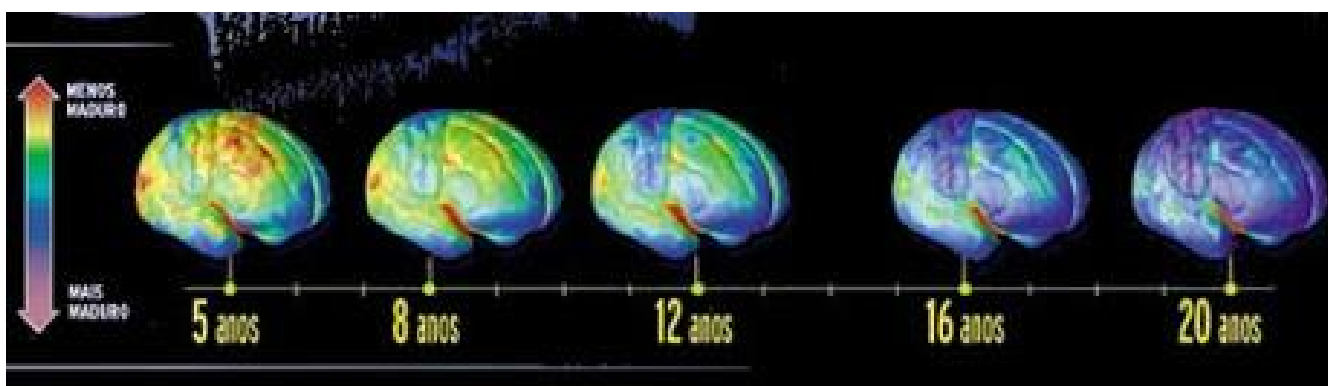
Ainda no bojo das mudanças, um tema pouco explorado é a ocorrência das mudanças cerebrais que acontecem nestes sujeitos, as quais estão intrinsecamente ligadas ao agir (quase sempre) impulsivo dos adolescentes.

Segundo Casey et al (2008, p.2):

[...] o cérebro do adolescente ainda está em desenvolvimento. Há mudanças dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, na organização do comportamento e autocontrole que ocorrem entre a puberdade e o início da vida adulta, isso pode ajudar a explicar as ações e reações dos adolescentes.

A imagem a seguir mostra a questão da intempestividade encontrada em muitos adolescentes, fazendo uma linha do tempo da maturação cerebral, e demonstrando o desenvolvimento do cérebro humano desde a infância até a fase adulta.

Figura 8 – As mudanças apresentadas no cérebro humano dos 5 aos 20 anos de idade



Fonte: Batistela (2017).

Observa-se, pela imagem, o cérebro em cinco diferentes idades, em que as áreas vão mudando do vermelho (menos maduro) para o roxo (mais maduro), e que, deste modo, o cérebro de um adolescente de 12 anos guarda mais semelhança com o cérebro de uma criança, em comparação ao cérebro de um adulto.

A Figura 8 mostra que a massa cinzenta diminui à medida em que os anos passam, mas isso não significa perda de inteligência: o cérebro, na verdade, passa por uma reorganização funcional na adolescência.

Quanto ao cérebro destes jovens, Maluf (2017) argumenta que essa é uma etapa de constante desenvolvimento neuro-hormonal, que afeta, sobretudo, as áreas pré-frontais e cerebelares, responsáveis, dentre outras, pela aprendizagem e pela adaptabilidade motora.

Outro elemento igualmente importante encontra-se no fato de que ocorre uma gradativa maturação do córtex pré-frontal, que permite acesso a novas e complexas funções de raciocínio, lógica, funções executivas e regulação da conduta emocional (REVISTA PSIQUE, 2017).

Contudo, vale ressaltar o que Tiba (2005) alega quanto a esta fase de maturação do cérebro, pois, para ele, o adolescente nem sempre está apto a processar todas as informações na hora de tomar uma decisão. Deste modo, seria razoável que os pais, e as pessoas que convivem e se relacionam com adolescentes, compreendam que o comportamento opositor, muitas vezes apresentado nesta fase, trata-se de uma limitação biológica presente no cérebro do adolescente, posto que o mesmo ainda não se encontra numa fase de maturação como a de um cérebro adulto, exigindo, assim, mais transigência das pessoas envolvidas com estes adolescentes.

De acordo com Lirio (2013), para a sociologia funcional, a adolescência tem seu início com os fenômenos fisiológicos da puberdade e as transformações psicossociais, e terminam quando o sujeito é capaz de realizar cinco tarefas: concluir os estudos, ter sustento próprio, sair da tutela dos pais, casar e ter filhos. Entretanto, esta teoria apresenta imprecisões, posto que os jovens, por vezes, não terão condições de cumprir, simultânea ou sucessivamente, estas tarefas; e, em diversas sociedades, os padrões culturais e comportamentais que caracterizam a adolescência são marcados pela indeterminação da autonomia e dependência dos pais.

2.6.3 Construções: adolescência, psique e identidade

A adolescência é um esforço da natureza para independizar o ser humano e dar-lhe os requisitos necessários para que possa enfrentar a vida de maneira autônoma (CAMPOS, 1986).

As influências, na vida dos adolescentes, são circunstanciadas por elementos além dos biológicos; com efeito, a família, o social, a cultura, as afeições e as paixões destes jovens fomentarão a construção de suas representações sociais e de sua personalidade.

Na literatura encontram-se personagens pueris que contribuíram para a construção das representações da adolescência nos dias de hoje. Pode-se verificar esta ideia em personagens emblemáticos como Peter Pan de J. M. Barrie (1911): um jovem que teima em não crescer para viver as aventuras da adolescência; ou então Romeu e Julieta de Shakespeare (1591/1595), cujas emoções e paixões descontroladas conturbaram a razão e guiaram os personagens à tragédia, relacionamento este que é considerado como o arquétipo do amor adolescente. E, por fim, a curiosidade de Alice, personagem de Carrol (1865):

[...] como tudo está tão estranho hoje! E ontem as coisas estavam tão normais! O que será que mudou à noite? Deixe-me ver: eu era a mesma quando acordei de manhã? Tenho a impressão de ter me sentido um pouco diferente. Mas, se eu não sou a mesma, a próxima questão é “Quem sou eu?” Ah! Esta é a grande confusão! (Lewis Carrol, 1865, p.16).

Carrol (1865) ilustra, em sua personagem “Alice”, em *Alice no País das Maravilhas* (1865), como ela enfrenta a “grande confusão” emocional da adolescência.

São prolíferas as erudições relativas à psique dos adolescentes. Isso posto, o expediente de perscrutar essas produções, e posteriormente selecioná-las, foi deveras custoso, todavia, fascinante em seu fazer, e apaixonante em suas revelações.

Pode-se compreender a adolescência como “[...] uma fase do desenvolvimento que se caracteriza pela polaridade entre perdas e ganhos, lutos e aprendizagens, bem como medos e vivências de novas experiências” (SABINO, 2009, p.94).

Numa primeira análise, Lirio (2013, p.37) assevera que o comportamento estereotipado do “rebelde sem causa” é produzido pelo processo de amadurecimento e da negação da dor da perda da infância.

Contudo, a concepção mais comumente aceita na psicologia, no tocante a adolescência, encontra seu germe em estereótipos e padrões vigentes, desde que Hall (1904), professor e psicólogo americano, considerado o pai da Psicologia da adolescência, a classificou como sendo uma etapa da vida humana manifesta por tormentos e por distúrbios associados ao surgimento da sexualidade.

Uma grande contribuição aos estudos da psique da adolescência vem de Jean Piaget (1945), um dos mais profícuos e respeitados estudiosos do desenvolvimento humano.

Piaget desenvolveu em seu trabalho, *Epistemologia Genética* (1945), uma metódica divisão dos períodos do desenvolvimento cognitivo humano, onde cada uma das fases está intrinsecamente ligada ao surgimento de novas características de pensamento, que, por consequência, afetam o desenvolvimento global do indivíduo. Piaget alegava que alterações na estrutura do pensamento dos adolescentes, sobre si, sobre a natureza, sobre seus relacionamentos e sobre a sociedade, tinham um berço em comum, que ele denominou Operações Formais (PIAGET, 1945).

Todavia, elucidar as fases Piagetianas do desenvolvimento, precedentes a operações formais, é desejável, posto que são parte de um todo.

Assim, a primeira fase foi descrita por ele como sensório-motora – caracterizada por percepções sensoriais e movimentos (de 0 a 2 anos).

A segunda fase foi denominada como pré-operatória – reconhecida pelo início da fala e pela inteligência intuitiva, vinculada às experiências vividas (dos 2 aos 7 anos).

A terceira e maior fase é chamada operações-concretas –é assim denominada pois, neste período, a estrutura cognitiva do sujeito está diretamente ligada a objetos concretos, não mais em abstrações ou hipóteses (dos 7 a 12 anos).

Por quanto, os estágios acima apresentados culminam no estágio de operações formais, e neste estágio desenrola-se o amadurecimento dos atributos da vida adulta.

Segundo Piaget (2002):

A primeira característica das operações formais consiste em poderem elas realizar-se sobre hipóteses e não somente sobre os objetos – é essa novidade fundamental cujo aparecimento por volta dos 11 anos não foi notado por todos os autores. Mas implica uma segunda novidade igualmente essencial: não sendo as hipóteses objetos, mas proposições, seu conteúdo consiste em operações intraproporcionais de classes, relações, etc., de que se poderia favorecer a verificação direta; em contrapartida, a operação dedutiva que conduz as hipóteses às suas conclusões já não é do mesmo tipo, mas sim intraproporcional, consistindo, portanto, numa operação efetuada sobre operações, ou seja, à segunda potência (PIAGET, 2002, p.48, 49).

A atenção dedicada por Piaget aos processos por ele denominados de psicogenética da infância e da adolescência manifesta seu nítido interesse pelo sujeito epistemológico²³. Desta feita, Oliveira (2006, p.429) evidencia que para Piaget a adolescência é “[...] como palco da potencialização de duas conquistas: a do pensamento hipotético-dedutivo e a da moral autônoma”. Assim, pode-se compreender que, na adolescência, o sujeito se eleva a uma forma evoluída do processo cognitivo, posto que sua capacidade para as operações formais esteja desenvolvida, o que, segundo Oliveira (2006, p.429), exige a descentração do pensamento, sua virtualização, e a construção de representações em diferentes linguagens, tendo como norte a perspectiva do outro.

Por sua vez, as perspectivas psicogenética e psicanalítica sobre a adolescência são exemplos de sistemas que informam um pensamento típico, e que, ainda hoje, dominam a psicologia da adolescência. Assim, Ozella (2002, p.16) afirma que essas concepções foram reforçadas por algumas abordagens psicanalistas que a caracterizaram como uma etapa de confusões, estresse e luto, também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento.

²³ O sujeito epistemológico constitui-se pela sua própria ação, ele age sobre o meio buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos. Essa ação transforma o meio, buscando, ao transformar o meio, assimilá-lo em vista de suas necessidades; o sujeito epistemológico é o sujeito pensante, operante, crítico, um sujeito capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e sua forma de agir no meio em que qual está inserido.

Assentando-se nessas ideias, infundiu-se na sociedade uma concepção generalista, idiossincrática e universalizada sobre a adolescência, visão esta que, segundo Ozella (2002), passou a ser aceita pela psicologia, e que aos poucos foi introjetada na cultura ocidental.

Não obstante, o cerne desta seção é revestir de modernidade o paradigma negativo contido na imagem da adolescência, que, de certo modo, mantém-se indene a contar de Aristóteles, perpassando por Rousseau, até culminar em Hall e em outros autores atuais.

Para o filósofo grego, os jovens eram apaixonados e capazes de se deixar arrebatados por impulsos, mesmo quando se imaginavam guiados por aspirações nobres (COLE; COLE, 2004, p.622). Similarmente, no pensamento de Rousseau (1762), cuja obra *Emile* é um verdadeiro tratado sobre a adolescência, o autor identifica, nesse período da vida, a ocorrência de grande instabilidade e conflitos (OLIVEIRA, 2006, p.428). Ainda para Rousseau (1762), a passagem da infância à adolescência compara-se à transição da bonança à tempestade, advertindo sobre as mudanças de temperamento, acessos frequentes de raiva, e uma mente constantemente inquieta, [que] tornam a criança incontrolável (OLIVEIRA, 2006, p.428).

Já mais recentemente, a associação feita entre crise e adolescência ganha ânimo com a crescente proliferação de pesquisas e trabalhos de fundo psicanalítico.

Nos textos originais de Freud (1905) e nas contribuições de tantos outros psicanalistas modernos, dentre os quais se destacam Aberastury (1980), Aberastury e Knobel (1988), Knobel, Uchoa e Perestrello (1981), a psicanálise tem detido muita atenção às questões relativas à adolescência.

Segundo Oliveira (2006, p.428), “[...] este campo também tem contribuído para a fixação de características e a mistificação dessa etapa do ciclo de vida por meio de estratégias, tais como reduzir processos afetivos a suas bases fisiológicas”, ideias manifestas em concepções freudianas de “modelar o desenvolvimento humano a partir de inferências clínicas” (OLIVEIRA, 2006, p.428).

Especificamente no Brasil, Aberastury (1980), grande expoente dos estudos da psicanálise na adolescência, afirma que a adolescência pode ser considerada como “um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento” (1980, p.15). Além disso, a autora evidencia esta fase como sendo de “contradição, confusa e dolorosa” (ABERASTURY, 1980, p.16).

Além disso, Aberastury (1980, p.29) assevera que a “[...] adolescência é o momento mais difícil da vida do homem”, e continua ponderando no mesmo sentido ao dizer que “[...]”

toda a adolescência leva, além do selo individual, o selo de meio cultural e histórico” (ABERASTURY, 1980, p.23).

Na esteira das perspectivas psicanalíticas e psicogenéticas, têm-se exemplos

[...] dos sistemas teóricos que informam a reflexão dominante ainda hoje na psicologia do desenvolvimento da adolescência, os quais enfocam os processos de desenvolvimento segundo critérios normativos, e se resumem à prescrição de comportamentos que qualificariam a chamada adolescência normal, em lugar de se ocupar da descrição e compreensão das práticas sociais que constituem o ser adolescente em dado contexto (CASTRO; SOUZA, 1994, p.116).

Não obstante, compreender este contexto sociocultural, onde os jovens de hoje têm se desenvolvido, revela muitas contradições e perigos enfrentados por estes: violência banalizada, individualismo, consumismo, drogadição, estresse e desemprego, apenas para citar algumas das realidades vivenciadas pelos adolescentes, principalmente nos grandes centros urbanos.

Ao falar-se de um conceito cultural de adolescência, é impossível não mencionar uma das “marcas” mais pronunciadas destes sujeitos, segundo uma visão generalista, – a rebeldia. Tanto assim, que Osório (1992, p.47) afirma que “[...] sem rebeldia e sem contestação não há adolescência normal, o adolescente submisso é que é a exceção à normalidade”.

Diante dos contextos em que se desvelam as discussões acerca da adolescência, os sujeitos centrais destes debates, como regra, são os próprios adolescentes; contudo, um importante fato subjacente há nestas discussões, e vem de Bee (1997, p.359), que revela que a fase da adolescência pode ser considerada mais estressante para os pais do que para os filhos, e, neste sentido, a autora relata que [...] quase 2/3 dos pais percebem a adolescência como o mais difícil estágio de parentagem, porque há uma perda de controle sobre o adolescente e também o receio pela segurança do mesmo, causado por sua maior independência.

Talvez por isso não cause espanto o fato de que “[...] vários pais (em especial o pai), relatem que a satisfação no casamento alcance o menor índice durante a adolescência dos filhos” (BEE, 1997, p.383).

Ou seja, de modo geral, o olhar das pesquisas sociais sobre este mote verga-se ao protagonismo do adolescente (como era de se esperar), e assim, não leva em consideração as impressões de outros sujeitos que estão imediatamente envolvidos no contexto destes, isto é, sua família.

Outros autores abordam esta temática, todavia, é relevante consignar que a estrutura da família está estreitamente ligada ao momento histórico-cultural pelo qual a sociedade transita, de modo que, as diferentes composições e estruturas familiares são resultado de um importante

conjunto de fatores, tais como: sociais, ambientais, econômicos, políticos, culturais e religiosos. Neste sentido, Singly (2000, p.19) aponta que, ao abordar a temática da família [...], é preciso considerar que a estrutura familiar, bem como o desempenho dos papéis parentais, modificou-se consideravelmente nas últimas décadas.

Numa tentativa de contemporizar a atual dinâmica das famílias modernas, e apresentar uma breve perspectiva de sua funcionalidade, vale ressaltar que elas são cada vez mais

[...] simétricas na distribuição dos papéis e obrigações, ou seja, uma família marcada pela divisão entre os membros do casal referente às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos e às atribuições externas, sujeita a transformações constantes, devendo ser, portanto, flexível para poder enfrentar e se adaptar às rápidas mudanças sociais (AMAZONAS et al. 2003, p.17).

Neste sentido, Figueira (1987, p.19) aponta que este rápido processo de mudanças ocorridas nas relações e nos valores familiares levou à inexistência de referenciais pessoais claros para a orientação da conduta dos indivíduos.

Com efeito, certos comportamentos que há algum tempo eram aceitos, e de certo modo, até mesmo, esperados, no que se refere à educação dos filhos, dando como exemplo as palmadas ou a utilização da força, sejam hoje repudiados e coibidos por leis e direitos garantidos por legislações específicas, como é o caso do ECA.

Urge compreender, com este cenário, que na esteira dos conflitos familiares causados pelas “adolescências”, e das consequentes dificuldades dos pais em lidar com as mudanças comportamentais de seus filhos púberes, Bee (1997) sugere que mudanças hormonais podem ser diretamente implicadas no aumento de conflitos e confrontos familiares, característicos deste período, o que, por seu turno, explica a “[...] elevação das várias espécies de comportamento agressivo e delinquente”. Há, portanto, muitas [...] conexões entre os hormônios da puberdade e as mudanças no comportamento social do adolescente que são consideravelmente mais complicadas do que se imaginava (BEE, 1997, p.383).

Como visto, emerge a necessidade de compreender que o advento da adolescência não se verifica em um vácuo social, ou em condições excepcionais, onde os sujeitos envolvidos estão preparados para lidar com os conflitos inerentes a este período; pelo contrário, elas se dão no seio das famílias onde estas querelas cotidianas influenciam significativamente os pais e os adolescentes na formação de sua identidade.

Desta feita, é possível imaginar que, atualmente, onde há esta robusta mudança, as transformações sociais acontecem em grande velocidade, particularmente no que tange às tecnologias e comunicações em massa, e as pessoas, e de modo especial os adolescentes,

tenham que acessar dispositivos que garantam sustentação a si, e que, por seu turno, permitam a ancoragem das diferentes posições e representações que estes sujeitos guardam. Representações estas, que, na verdade, são concebidas a partir do pano de fundo da intrincada trama das relações sociais nas quais estes jovens vinculam-se.

Que tal a palavra “aborrecente”? Muitos já a ouviram. Esta palavra compreende a aglutinação criada pelas palavras “adolescente” e “aborrecer”, e assim, vem carregada de elementos sócio-históricos e julgamentos da cultura contemporânea acerca do comportamento típico dos adolescentes.

Então, para melhor compreender o comportamento dos adolescentes, é suscitado Erike H. Erikson: psicanalista, precursor da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na psicologia e um dos baluartes da Psicologia do desenvolvimento.

Para Erikson (1976), o conflito dominante na adolescência está entre a formação de sua identidade e a difusão da identidade.

Difusão de identidade pode representar um estágio inicial no processo de aquisição da identidade, no período da adolescência inicial, ou no fracasso em chegar a um comprometimento depois de um período de exploração (FERREIRA; FARIA e SILVARES 2003).

Assim, a busca de uma identidade própria faz com que o adolescente rejeite e se revolte contra os pais. Esta rejeição tem a função de liberar o adolescente das identificações pueris vinculadas aos pais, e do controle e autoridade por eles exercidos, sendo importante notar os contextos psicossociais envolvidos: casa, escola, pares e outras instituições (ERIKSON, 1976).

Ainda quanto a identidade, Ferreira e Nelas (2016, p.151), afirmam que:

[...] durante a adolescência outros adultos podem assumir importância maior ou igual à dos pais (...). Num extremo, há os adolescentes que rompem com os pais, no outro extremo estão os que permanecem extremamente vinculados e são incapazes ou recusam dirigir o seu comportamento vinculativo para outros, é no meio destes dois extremos que encontramos a maioria dos adolescentes, cuja ligação aos pais permanece poderosa, mas que as relações que estabelecem com os outros têm muita importância.

A partir disto, percebe-se que é na busca de sua identidade, do seu próprio “eu”, que o adolescente se relaciona com os outros, e caminha na construção de sua personalidade. Por vezes, neste trajeto, ele se melindra, se sente desprezado, incompreendido, e age de maneira intempestiva com os outros.

De modo controverso, a sociedade demanda ao adolescente sua identidade e autonomia, mas também cultiva estereótipos fortemente vinculados a esta fase. Um exemplo disso vem de

Faria (2001, p.14), que afirma que “[...] ao negar ao adolescente o direito de fala e pouco se leva em consideração o que eles têm a dizer, por entendê-los como imaturos demais para a compreensão de algo que, na maioria das vezes, já está ao alcance do seu entendimento.

Esta crise da adolescência pode também ser compreendida a partir da percepção das pressões que estes recebem nesta fase da vida, muitas vezes, motivadas pelo perfil consumista presente na sociedade atual, que, por sua vez, está fundamentada em um mundo altamente industrial e desenvolvido, gerando muitas dificuldades de ajustamento e adaptação para ingressar no universo adulto do trabalho. É neste sentido que Suárez (2005, p.34) afirma que “[...] é só o ingresso no mercado de trabalho que garante o sustento básico, o qual por sua vez possibilita a instituição de uma família e o exercício pleno de uma cidadania responsável.

Logo, conceber a adolescência, como uma etapa de formação identitária, permite uma representação da adolescência como rebeldia e indolência, em continuada oposição a princípios e valores sociais tradicionais. Por um lado, estes podem ser vistos com absorção, e, por outro, como indivíduos que devem ser constantemente tolhidos de seus impulsos. Todavia, interessa perguntar: tais características, atribuídas aos adolescentes, constituem a natureza e a subjetividade da organização de sua identidade, ou estas características são respostas ao lugar destinado a eles pela sociedade? Ademais, indivíduos adultos firmados no arquétipo moderno do individualismo²⁴ não apresentam muitas das características atribuídas aos adolescentes?

Assim, Bertol e Souza (2010) manifestam que a liberdade e a autonomia presentes na contestação e na rebeldia, atribuídas ao adolescente, podem ser idealizadas e preservadas nesse momento mítico, que deverá ser abandonado em prol da vida adulta.

Como visto, a adolescência prepara e permite a adulez, e é desejável que aqueles que vivenciam essa fase, abandonem-na para viver como um adulto igual na sociedade.

A tempo, antes de findar-se estas discussões, vale rever o que fora mencionado, como um dos intuitos desta seção, ou seja, apresentar um olhar que revista de modernidade o paradigma negativo que ainda prevalece sobre a adolescência, mudando a visão de adolescência como “problema”, para adolescência como “oportunidade”.

No entanto, as já cristalizadas concepções de adolescência como problema e fase de crise não desaparecem, ao contrário, tem se perpetuado nas práticas e nos discursos da sociedade, e, deste modo, contribuem com a solidificação de uma representação que se contrasta com as singularidades da adolescência.

²⁴ O individualismo é apresentado por Dumont (1993) como o valor fundador das sociedades ocidentais modernas.

Neste sentido, ao se conviver com adolescentes, é inequívoca a apreensão de tais singularidades, e, ainda, o magnetismo e poder de sedução que esta intensa fase da vida humana exerce. De fato,

[...] a adolescência não é necessariamente o que se diz dela, mas simples e diferencialmente o que é, como é, da forma que é, quer seja, captar sua singularidade, identificar o notável, o extraordinário, evocar o instantâneo, confirmar o eterno. A Adolescência constitui-se desses elementos que não são aplicados a lei da permanência, o que é permanente não se repete (BERTÉ, 2013, p.9).

Neste pequeno fragmento, pode-se compreender, de maneira quase poética, uma hermenêutica sobre a adolescência contemporânea, onde se subscreve a sutil ideia de que a adolescência simples é esta impermanência.

Por outro lado, o que se pode chamar de “moderno”, ou contemporâneo, encontra-se localizado em um espaço-tempo chamado “presente”. Contudo, na literatura, não se encontra uma clara definição de quais tempos são os atuais; de fato, alguns autores declaram que se vive hoje a era denominada pós-modernidade, outros afirmam viver-se ainda a modernidade. Gatti (2005, p.596), valida este entendimento ao apontar que o emprego dos termos pós-modernidade e pós-moderno não encontra consenso entre os que se preocupam com a compreensão do momento histórico contemporâneo, em suas diferentes manifestações.

Na prática, os atributos inscritos no espaço-tempo atual, isto é, a contemporaneidade, espelha-se na maneira como os indivíduos desempenham dadas atribuições ou papéis sociais, assim, as funções sociais exercidas pelos sujeitos relacionam-se diretamente à forma com a qual a sociedade está organizada e representa seus membros.

Segundo Serres (2013, p.20), os adolescentes de hoje diferenciam-se de seus pais por diversos aspectos, segundo o autor

Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço. Nascidos com peridural e data programada, não temem mais, sob cuidados paliativos, a mesma morte (SERRES, 2013, p.20).

São, portanto, como a Polegarzinha de Serres (2013): dominam nosso dia a dia, e constituem um mundo entremeado pela rapidez e pelo imediato. Estas evidências estão presentes no mundo atual, e, de tal forma são salientes que Berté (2014, p.89) afirma que [...] tal mundo é tão rápido e instantâneo que dificulta até mesmo adentrá-lo, no sentido que é complexo captar tamanha quantidade de expressões adolescentes.

No bojo dos debates inclinados a determinar as distinções entre as diferentes representações do ser adolescente atualmente, nota-se que certas estéticas exprimem bem algumas das marcas do jovem moderno; estes símbolos estão presentes em roupas, adereços (colares, pulseiras, bonés, laços etc.), maquiagens e tatuagens por eles usadas. Essas misturas são influenciadas por movimentos socioculturais denominados “Tribos Urbanas”, que, segundo Magnani (1992, p.49), são [...] pequenos grupos bem delimitados, com regras e costumes particulares, em contraste com o caráter homogêneo e massificado que comumente se atribui ao estilo de vida das grandes cidades.

Maffesoli (1998, p.120) afirma que basta visitar algumas destas tribos contemporâneas para ficar convencido de que

Em cada um desses casos, impressiona observar, ao mesmo tempo, a “reivindicação”, teimosa, de uma multiplicidade de ser, e o fato de que esta não seja de modo algum vivida esquizofrenicamente, mas pelo contrário, chega a um tipo de equilíbrio cenestésico.

Neste sentido, é difícil compreender as engrenagens que potencializam esta aproximação, uma estranha pulsão que incita o “viver em bando”, ainda que [...] não se tenha em mente que existe um forte vínculo interior. Algo de imaterial confortando a materialidade do estar-junto (MAFFESOLI, 1998, p.133).

Ademais, com o advento da pós-modernidade, as [...] tribos urbanas sinalizam que vivenciamos uma mutação social que apela para o retorno de características que a modernidade julgava ultrapassada, havendo uma sinergia entre o arcaico e o desenvolvimento tecnológico (NOBREGA et al, 2013, p.202).

Outra significativa singularidade da geração jovem atual encontra-se em seu acentuado vínculo com as tecnologias. Esta nova adolescência, virtual e conectada, não abre mão de seus *Smartphones*, que, por seu turno, os mantêm conectados com infinitas possibilidades de comunicação em massa por meio das redes sociais.

Ao mesmo tempo, as redes sociais ampliam as conversações, estabelecem novas formas de diálogos e de relação entre as pessoas, e ganham, cada vez mais, o público adolescente (BERTÉ, 2014, p.31).

Dentro deste novo paradigma da vida moderna, é possível afirmar que as tecnologias possibilitam que os adolescentes vivam em um mundo de fantasia, e, é neste mundo, que o adolescente [...] vai usar a tecnologia, em jogos virtuais, por exemplo, onde vai sentir-se seguro de não ser invadido pela realidade (HALPERIN, 2013, p.24).

Segundo dados apresentados pela pesquisa de Amante et al (2014), a juventude de hoje dedica mais de um quarto de seu tempo diário para atividades em mídias digitais, e em locais distintos como escola, casa e transporte.

O poder das redes sociais sobre os jovens e adolescentes é de tal forma notável que, referindo-se especialmente ao *Facebook*²⁵, [...] a construção da identidade através de diferentes modos de auto apresentação nesta rede social tem se revelado um fenômeno social incontornável, com um impacto poderoso sobre a vida dos jovens (AMANTE et al, 2014, p.29).

Deste modo, a compreensão do que se revela ser adolescente na contemporaneidade perpassa as características que são próprias deste tempo. Assim, as relações sociais estabelecidas com o entorno são, nas palavras de Berté (2013, p.13), [...] permeadas pela mobilidade, fluidez, inatualidade, mudança, transformação, rapidez e também mediadas pelos mecanismos tecnológicos que intensificam a troca de informações e ampliam as conversações.

Então, é dentro deste bojo que se encontra a singularidade e a completude de ser adolescente.

A guisa de conclusão, um aforismo, particularmente provocativo, vem como tentativa de rematar as elocuições ora apresentadas, e, dessa forma, as palavras de Serres (2013) contribuem na circunscrição desta adolescência “oportunidade” na contemporaneidade:

Aqueles que aqui apresento não vivem mais na companhia de animais, não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo. Ele ou ela admira apenas a natureza arcadiana, aquela do lazer e do turismo. Ele mora na cidade. Seus antepassados mais diretos, mais da metade deles, viviam no campo. Ele, porém, prudente, respeitoso e mais sensível com relação ao meio ambiente, polui menos do que nós, adultos inconscientes e narcísicos. A vida física não é mais a mesma nem a população em número [...]. Ele habita um mundo muito povoado. [...] agora sua expectativa de vida beira os 80 anos. [...] os pais herdaram quando tinham cerca de 30 anos de idade, eles, porém, terão de esperar a velhice para receber o legado. Não são mais as mesmas idades que eles conhecem, nem o mesmo casamento, nem a mesma transmissão de bens (SERRES, 2013, p.13 – 14).

Tem-se a conceber, portanto, que a adolescência contemporânea carece de um olhar diligente que se permita ver o novo e capte que estes jovens vivem em uma dicotomia constante entre a necessidade e a desnecessidade de movimento; de que ela é permeada de casualidades, que o imprescindível é o agora, e que o incrível é o banal (em certa medida, na estética dos adultos). Porquanto, são estes elementos comezinhos que compõem a vida dos adolescentes modernos.

²⁵ Na atualidade é a rede social mais popular do planeta, possuindo mais de 2,2 bilhões de usuários.

2.6.4 Adolescência e sociedade

O adolescente

A vida é tão bela que chega a dar medo.
 Não o medo que paralisa e gela, estátua súbita, mas esse medo fascinante e fremente da curiosidade que
 faz o jovem felino seguir para a frente farejando o vento ao sair, a primeira vez, da gruta.
 Medo que ofusca: Luz!
 Cumplicentemente, as folhas contam-te um segredo velho como o mundo:
 Adolescente, olha! A vida é nova...
 A vida é nova e anda nua – vestida apenas com o teu desejo!

Mario Quintana (1976)

As experiências vivenciadas ao longo da vida criam, no indivíduo, uma identidade única, mesmo que, de algum modo, traços comuns sejam compartilhados com outras pessoas. Na adolescência este compartilhar se dá quando os jovens se apresentam nas diversas formas de grupos²⁶; os vínculos entre estes grupos são gerados por meio de: atitudes, gostos, valores, comportamentos, ideologias, entre outras coisas. De acordo com Serra (1997, p.29), “há diversos mundos e diversas formas de ser adolescente”, o que corrobora esta ideia.

A adolescência, hoje, não é mais encarada “apenas como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir sentido em si mesma” (SCHOEN-FERREIRA, 2010, p.227).

Um fator relevante no enquadramento social da adolescência reside em reconhecer as características únicas destes sujeitos, ou melhor, considerar que os adolescentes “têm uma atitude ativa como agentes culturais e sociais, e não apenas cristalizam e reestruturam papéis aprendidos na infância” (STENGEL; TOZO, 2010, p.73). Ariès (1978, p.47) sustenta que “a juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. Esta imagem da adolescência e juventude varonil também está presente na percepção de Stengel e Tozo (2010, p.74), que afirmam que a “[...] associação entre adolescência e inovação/renovação é uma ideia que se faz presente em nossa sociedade”, ou em Justo (2005, p.67), que afirma que o adolescente encarna o “espírito de renovação e progresso” manifesto na cultura brasileira.

A amizade, um elemento de profundo vínculo nas relações humanas, e fortemente estabelecida na adolescência, é uma questão muito relevante. Segundo Brun (2007), a amizade responde a uma necessidade essencial de encontro com o outro, e esteve presente desde a aurora das civilizações, embora com características das diferentes culturas ou épocas.

²⁶ Em muitas literaturas é comumente encontrada a referência a tribos urbanas para designar os grupos de jovens.

Neste sentido, não se pode compreender a adolescência apenas colocando-a em destaque. Assim, interessa fazer uma digressão e estabelecer um entendimento das diferentes visões sociais sobre a adolescência ao longo da história, e em diferentes culturas, a fim de apresentar uma perspectiva sócio histórica sobre a adolescência.

Isso posto, ainda que pouco pesquisada, desde a antiguidade a adolescência tem sido vista pela ótica da excitabilidade e da impulsividade.

Referências sobre adolescência foram encontradas em estudos sobre as cerimônias de iniciação ocorridas em povos primitivos (SCHOEN-FERREIRA, 2010, p.227).

Na antiga Grécia, considerada unanimemente como o berço da civilização ocidental (NUNES E TEIXEIRA, 2007), os adolescentes eram sujeitos a um intenso treinamento e preparação, cujo objetivo seria prepará-los para os valores cívicos e militares. Quando o jovem atingia 16 anos, poderia enfim falar nas assembleias. A maioria era atingida aos 18 anos, momento em que estes jovens eram contados nos registros públicos da cidade (GROSSMAN, 1998). Os jovens casavam-se aos 15 ou 16 anos. Via-se a fase da puberdade como um período de preparação para os afazeres da vida adulta: no caso do sexo masculino, a guerra ou a política; no caso do sexo feminino, a maternidade (SCHOEN-FERREIRA, 2010, p.228). Ainda na Grécia, segundo Santrock (2003), Platão acreditava que o raciocínio era uma característica humana, que só surgiria na adolescência. Por isso, as crianças deveriam brincar mais tempo enquanto os jovens deveriam passar seu tempo estudando.

Segundo Schoen-Ferreira (2010), no início do Império Romano os mais jovens eram educados em casa pelos pais, sendo uma educação dirigida à prática, buscando formar noções de cidadania, agricultura e guerrilha. Ainda segundo o autor, aos 14 anos o jovem poderia abandonar as vestes pueris, passando a ter o direito de realizar tudo quanto quisesse um jovem.

Parece que, gradativamente, a educação romana mudou de uma ideia ligada à prática e passou a ser vista como um desejo intelectual. Observa-se que desde o início do Império Romano permanecia a ideia de que, para tornar-se um adulto integrado à sociedade, era preciso instruir os mais jovens (SCHOEN-FERREIRA *et al*, 2010).

Na Idade Média, o desenvolvimento humano era entendido mais como um fenômeno quantitativo que qualitativo (GROSSMAN, 1998), e as crianças e adolescentes eram consideradas adultos em miniatura (GARROD, SMULYAN, POWERS & KILKENNY, 1995), necessitando apenas de crescer em termos quantitativos em todos os aspectos físicos e mentais da espécie humana. Dessa forma, assim que a criança superava o período de alto risco de mortalidade, logo era misturada com os adultos e ia aprendendo as tarefas, crenças e valores

que seriam solicitados quando se tornavam adultos (GARROD & COLS., 1995; GROSSMAN, 1998).

Na idade média observava-se que para o jovem adquirir uma profissão era necessário seu ingresso nas Corporações de Ofício. Estas Corporações eram divididas em três classes de trabalho: os mestres, donos das oficinas e responsáveis pelo resultado do trabalho e pelo ensino e desenvolvimento das habilidades dos aprendizes²⁷; os operários, e os jovens aprendizes, enquanto tal, não recebiam salário, só receberiam salário quando se tornassem operários das oficinas (SCHOEN-FERREIRA et al, 2010).

Sob a influência de Aristóteles, as fases de desenvolvimento humano correspondiam a períodos de sete anos. A segunda idade era chamada de *pueritia* e ia dos 7 aos 14 anos. A terceira idade (dos 14 aos 21 anos) era chamada de *adolescência*, porque a pessoa estaria pronta para procriar (SCHOEN-FERREIRA et al, 2010).

Conforme Garrod e cols. (1995), Rousseau evidencia o processo de desenvolvimento humano de forma qualitativa. Rousseau considerava o período da adolescência como o de maior instabilidade e conflito emocional, e, para ele, as mudanças psicológicas eram provocadas pela maturação biológica.

De acordo com Grossman (1998), a ideia do que atualmente conhecemos como adolescência já era imaginada no século XVIII, e estava associada às novas formas de viver em grupos sociais. E ainda, com a Revolução Industrial e o estabelecimento de sistemas de educação obrigatórios estabelecidos neste período, a adolescência, pôde, finalmente, ser mais observada.

Ao logo do século XIX, a adolescência passou a ser reconhecida como um “Momento Crítico” da vida humana. E assim, temida como uma potencial fase de risco para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo (SCHOEN-FERREIRA et al, 2010).

Até o início do século XX, o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo dos seres humanos era muito pouco conhecido (OLIVEIRA; EGRY, 1997).

Para Vitiello (1988), a adolescência não seria nada além de uma “invenção social” do século XVIII, resultado da revolução industrial.

No início do século XX, surgiram os primeiros estudos aplicados à adolescência. Com efeito, o psicólogo Stanley Hall publicou, em 1904, uma obra completa em três volumes,

²⁷ Neste ponto, observa-se a semelhança existente entre a rotina dos adolescentes já na idade média com o tema central desta pesquisa, onde os adolescentes passam a trabalhar e assumir responsabilidades típicas da vida adulta.

denominada: “A adolescência: sua psicologia, sua relação com a filosofia, sociologia, sexo, crime, religião e educação”.

Nos períodos que precedem as I e II Guerras Mundiais, os autores da época enfatizavam a indolência, a preguiça e a indisciplina dos adolescentes; todavia, durante as guerras, e nos anos posteriores a elas, a literatura passou a demonstrar a importância do trabalho desenvolvido pelos adolescentes para manter a sociedade tal qual eles a conheciam (STEINBER; LERNER, p.45-54, 2004).

Segundo Salles (2005, p.35), socialmente, fundamenta-se a concepção de que as crianças e os adolescentes devem ser disciplinados para se tornarem adultos. Deste modo, é inerente, à concepção de desenvolvimento, a ideia de que a criança se prepara para ser adulto.

A adolescência se configura, então, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades e pela ambiguidade entre ser criança e ser adulto. O jovem está apto para a procriação, para a produção social e para o trabalho (SALLES, 2005, p.36-37).

Corroborando as ideias de que o adolescente passa a ser apto ao trabalho, Frota (2007, p.153) argumenta que a condição básica que favoreceu a “inauguração” da adolescência ocidental do século XX foi, principalmente, a possibilidade (dos pais) de prescindir da ajuda financeira dos jovens, que agora podem se dedicar mais tempo à formação profissional.

Salles (2005, p.37) ainda discorre sobre a adolescência na sociedade moderna e afirma que:

[...] a criança e o adolescente se socializam para se integrarem e se adaptarem à sociedade. Esse processo de socialização implica uma longa educação, com metas a longo prazo. Ao final do mesmo, a criança deve chegar ao autocontrole, à autonomia e à independência que são características atribuídas ao adulto. A conduta de criança e de jovem devem ser superadas.

A despeito disso, a literatura acerca da adolescência, na sociedade atual, aponta para um prolongamento da fase da adolescência e da juventude.

Salles (2005) ressalta que no passado o ciclo de vida e suas “sequências” eram mais claras. Contudo, o alongamento da adolescência, que, entre outros fatores, está associado à falta de autonomia financeira, desemprego e ao prolongamento dos estudos, contribui para que os jovens permaneçam mais tempo com seus pais.

Em recente publicação, a BBC Brasil (2018) validou esta visão com o artigo intitulado “Adolescência agora vai até os 24 anos de idade, e não só até os 19, defendem cientistas”. Neste artigo, os editores apontam que os jovens de hoje estudam mais anos e, conseqüentemente,

saem da casa de seus pais mais tarde. A média de estudo do brasileiro é de 7,8 anos. As mulheres saem de casa, em média, aos 23 anos, e os homens, aos 26. Apesar de muitas possibilidades legais da vida adulta começarem aos 18 anos, a adoção de algumas responsabilidades e do papel de adulto geralmente ocorre mais tarde (BBC, 2018).

O segundo ponto apresentado no artigo fala sobre as pessoas casarem-se cada dia mais tardiamente. Tendo isso, para a definição do tempo em que dura a adolescência, foi levada em consideração a percepção social acerca do que é “ser adulto”. Essa percepção, que inclui questões como o casamento, muda junto com a sociedade. Por exemplo, no Brasil a idade média em que os casamentos acontecem está entre os 27 e 30 anos (BBC, 2018).

O adiamento da gravidez é apresentado como a terceira questão a ser considerada para a adolescência ser estendida até os 24 anos. O artigo apresenta os seguintes dados:

[...] no Reino Unido, as mães têm mais de 30 anos em 54% dos nascimentos, e os pais, em 68%. No Brasil, mais de 30% das mulheres têm filho entre 30 e 39 anos. Há dez anos atrás, a maternidade se concentrava dos 20 aos 24 anos (BBC, 2018).

O conhecimento sobre o desenvolvimento do corpo também mudou, e este é apontado como o quarto fator preponderante desta mudança. As questões biológicas, assim como os fatores sociais, influem na delimitação da adolescência. Os cientistas sabem hoje, por exemplo, que a maturação do cérebro continua mesmo após a segunda década de vida²⁸ (BBC, 2018 p.1).

Tendo isso posto, Frota (2007, p.154) afirma que:

Isso significa pensar que a adolescência deve ser vista e compreendida como uma categoria construída socialmente, a partir das necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, que lhe constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas. Assim, é mais possível falar de adolescentes que tenham um nome, pertençam a um grupo cultural e tenham uma vida vivida concretamente, do que de uma adolescência de uma forma mais abrangente.

Ainda, percebe-se que mudanças introduzidas na vida moderna exigem, dos indivíduos desta faixa etária, mais tempo para o cumprimento das tarefas socialmente estabelecidas para a adolescência. Da mesma forma, observam-se mudanças no entendimento do que é adolescência, e também em como os teóricos abordam essa etapa (SCHOEN-FERREIRA, TERESA HELENA *et al*, 2010).

²⁸ Este fator foi ilustrado na figura 8, na página 41.

2.6.5 Trabalho – uma concepção sócio-histórica

O trabalho²⁹ é uma atividade precípua e natural ao homem. Como tal, é ínsita às práticas humanas, tarefas realizadas com o pendor do esforço (físico ou intelectual), que sobejam frutos, de forma progressiva, para a transformação do mundo e da sociedade, e do próprio homem, por consequência.

Em tempo, o trabalho está de tal modo imbricado à história humana que é impossível dissociar a evolução humana do trabalho. De forma inalienável, o homem transforma seu meio mediante o trabalho, e também ele próprio é transformado, então, “[...] mais do que sobrevivência, é uma das mais expressivas manifestações do ser humano. É algo semelhante a arte, atividade em que o homem transforma e é transformado” (FLECHA; REIS, 2012, p.103).

Com efeito, a orientação e a propensão do homem ao trabalho não é um atributo genético; seu posicionamento em relação ao trabalho:

[...] e a maior parte do comportamento em situação de trabalho são social e culturalmente determinados. As pessoas são gradualmente instruídas quanto ao que podem esperar e querer do trabalho por várias agências de socialização, entre elas a família, a escola, a comunidade local e a mídia (LOBATO, 2004, p.44).

Ao debruçar atenção ao valor do trabalho na realidade ordinária das pessoas, ou seja, o que Lobato (2004) chama de Determinismo Cultural, encontra-se, em princípio, dois eixos de avaliação antagônicos, e ambos, por sua vez, estão fortemente vinculados a elementos de tradição sócio-histórica e histórico-filosófica.

O primeiro eixo, este preponderante, associa o trabalho às noções de sofrimento, de fardo, de esgotamento, de uma carga que precisa ser levada adiante. Desta feita, neste primeiro eixo, entende-se trabalho como sinônimo de luta, obrigação e dever.

Há ainda um segundo eixo, este valorativo, que encerra uma visão afirmativa, e que entende trabalho como emprego das habilidades humanas em dominar a natureza. Esta visão, por sua vez, está vinculada a noção de esforço, virtude, determinação para atingir objetivos. “Trabalhar algo, significa também fazer com cuidado, esmerar-se na execução de uma ação, de uma tarefa” (BASTOS; PINHO; COSTA, 1995, p.22).

²⁹ Provavelmente, a palavra trabalho tem sua raiz etimológica na palavra do latim “*Tripalium*”, que era “[...] um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los”. A maioria dos dicionários, contudo, registram *tripalium* apenas como um instrumento de tortura, o que teria sido, originalmente, ou se tornado depois. A *tripalium* se liga ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente torturar (ALBORNOZ, 2000, p.6).

De modo particular, a concepção de trabalho como sofrimento tem um liame de tradição judaico-cristã, que permeia a sociedade contemporânea, ligada ainda à outra corrente histórico-filosófica, a greco-romana. De acordo com Albornoz (2000, p.51):

Na tradição judaica o trabalho também é encarado como uma labuta penosa, à qual o homem está condenado pelo pecado. A Bíblia o apresenta como castigo, um meio de expiação do pecado original. Por haverem perdido a inocência original do paraíso, Adão é condenado a ganhar o seu pão com o suor de seu rosto, assim como Eva é condenada às dores do parto.

Assim, é possível inferir que os juízos e as representações de trabalho, como forma de obrigação, castigo ou infortúnio, têm suas origens nesta construção sócio-histórica, ordinária nas concepções e representações sociais modernas.

Ademais, o trabalho, inicialmente com poucas dissemelhanças entre povos e fases históricas,

[...] era tarefa dedicada, histórica e sucessivamente, aos escravos, aos servos, aos integrantes das corporações de ofício ou aos párias³⁰ de uma sociedade excludente e fundada na certeza da supremacia divina de alguns nobres e segmentos sociais, na força econômica de abastados senhores das riquezas ou no poder de armas (BRITO, 2012, p.49).

Deste modo, em uma avaliação preambular, ostenta-se trabalho como escravidão ou servidão; assim, o trabalhador era tratado como coisa, e não como sujeito dotado de prerrogativas de direito. Neste sentido:

[...] é facilmente compreensível por que, no Direito Romano, reina silêncio profundo a respeito da regulamentação do trabalho: o trabalhador era escravo e escravo não era homem, era objeto de propriedade e tratado, pelas leis e pelos cidadãos, como as coisas de que dispomos (NETO; CAVALCANTI, 2013, p.32)

Mais adiante, outra forma de trabalho não livre prevalecia, o regime de servidão no feudalismo. Nesta forma de trabalho: os trabalhadores passaram a ter pequenos direitos, e os servos tinham a proteção política e militar do Senhor Feudal, além do direito ao casamento, embora precisassem da anuência e assinatura do Senhor do Feudo. Aqui, conforme Peres (2017) alerta, os trabalhadores ainda eram tratados como não-livres, pois era assente a servidão e os regimes social e jurídico, como trabalho compulsório.

³⁰ Segundo o Dicionário *Online* da Língua Portuguesa (2018), Pária - Quem está à margem da sociedade; excluído do convívio social. Indiano que pertence à casta social mais baixa da Índia, considerado impuro, segundo a tradição cultural hinduísta.

Posteriormente, surgiram as chamadas Corporações de Ofício; nelas havia a predominância de três classes distintas de trabalhadores: os mestres – eram os proprietários e dirigiam as oficinas; os companheiros – estes, eram trabalhadores livres e recebiam salário por parte dos mestres; e os aprendizes³¹ – eram menores, e recebiam ensinamento metódico da profissão ou ofício por parte dos mestres (MARTINS, 2006).

Já no final do século XVIII, na Europa, com a Revolução Francesa, as corporações de ofício tiveram seu fim, de modo que estas eram incongruentes com as ideias revolucionárias de liberdade, igualdade e fraternidade. Foi também entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX que se deu o advento de um grande marco de transformação nas relações de trabalho: a Revolução Industrial.

Fora no bojo das contendas e das lutas, que marcaram a sociedade no período da Revolução Industrial, que o trabalhador passou a ter certa atenção. Na prática, a partir das profundas transformações sociais e das relações de trabalho neste período, foi pavimentado o caminho que hoje é conhecido como Direito do Trabalho; foi por meio da inovação no processo industrial³², da primeira Revolução Industrial, que novas exigências laborais foram impostas aos trabalhadores, como por exemplo, a operação de grandes máquinas (a vapor), que substituíram o trabalho escravo, o trabalho servil e o trabalho nas corporações de ofício pelo trabalho assalariado (NASCIMENTO, 2005, p.49).

Em seu início, a Revolução Industrial oferecera aos trabalhadores péssimas condições de trabalho, com jornadas excessivamente longas, e utilizando-se da mão de obra de mulheres e menores³³. De acordo com Peres (2017, p.13), o “[...] emprego crescente de mulheres e menores chegou a suplantar o trabalho dos homens, em razão do esforço físico já não ser tão exigido para a operação das máquinas em decorrência da industrialização pujante até então”.

Neste cenário, o uso de mulheres e crianças como força produtiva se justificava (na cabeça dos empresários da época), pois tinham um menor nível de instrução e toleravam “melhor” as jornadas exploratórias de trabalho e os baixos salários, e, por sua baixa instrução, também tinham menor propensão a reivindicarem melhorias em sua condição de trabalho.

³¹ Um adendo: como visto, a concepção da função do Aprendiz é um fato histórico e sociológico, que remonta a Idade Média, fenômeno, que por sua vez, estabeleceu os alicerces que designam a representação que se tem até os dias de hoje dos jovens aprendizes, ou seja, sujeitos que não tinham direitos, trabalhando muitas vezes em condições degradantes e sem perceber salários; fato este elucidado em seção anterior.

³² Aqui faz-se referência à mecanização da indústria por meio de máquinas a vapor (primeira Revolução Industrial), um grande salto no processo produtivo para a época, o que fez com que milhares de pessoas migrassem para as cidades a procura de melhores condições de vida; provocando assim, um grande êxodo rural neste período.

³³ Notadamente, um elemento diretamente vinculado aos objetivos desta pesquisa, ou seja, a construção histórica de como desenvolveram-se as relações de trabalho dos menores.

Assim, evidentemente, eram essas as pessoas que mais estavam presentes nas fábricas, posto que eram consideradas mão de obra barata, ou ainda, no conceito da época, eram denominados “meia força” (PERES, 2017).

Uma lei de 1802, criada no Reino Unido, soa absurda para os dias atuais, mas os legisladores à época criaram a “[...] primeira lei de proteção ao trabalho do menor, que definiu como idade mínima para o trabalho, a de oito anos e proibiu o trabalho noturno ao menor” (RESSEL, 2007, p.2). Mesmo parecendo absurda, esta lei foi uma tentativa de minorar as brutalidades sofridas pelos menores da época, que, segundo Trevisani (2001, p.112), “[...] trabalhavam em pleno silêncio e eram açoitados se atuassem mal ou lentamente, período no qual predominava o entendimento de que "todo ser humano com mais de quatro anos de idade podia ganhar a vida trabalhando”.

É neste cenário degradante, e imposto aos trabalhadores, que os governos passaram a assisti-los, e assim, iniciaram-se as primeiras legislações protetivas ao trabalhador e, de forma especial, ao trabalho do menor.

Dando continuidade, e avançando nas reflexões sobre o universo do trabalho, surge, do outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos, um meticoloso estudo sobre o trabalho. Frederick Taylor, em 1911, lança seu livro intitulado: Princípios de Administração Científica, com o qual Taylor inaugura o que ficou conhecido como “administração científica do trabalho”. Em linhas gerais, este livro apresenta fundamentos e princípios rigorosos de controle e racionalização do trabalho, o que culminaria na divisão das funções dos trabalhadores e na máxima especialização destes.

Notadamente, Henry Ford aplicou, em sua fábrica de automóveis, no início do século XX, os conceitos e princípios apresentados por Taylor, e, deste modo, criou um novo modelo de gestão de pessoas fundamentado em inovações técnicas e racionalização do trabalho. Esta empreitada culminou em um conhecido sistema de produção em massa ou produção em série, alcançando ressonância mundial. Este processo (ou seu princípio base) persiste até os dias de hoje na maioria dos processos industriais; o fenômeno mundialmente conhecido como Fordismo.

Não obstante, ambos os processos, Taylorismo e Fordismo, receberam muitas críticas. Lobato (2004, p.5) afirma que:

[...] as formas produtivas introduzidas por Ford e Taylor, enquanto relações de trabalho, apregoavam a fragmentação do trabalho, uma relação de desigualdade e possibilidade de exclusão dos indivíduos do sistema produtivo, [...] reforçando a dicotomia entre trabalho e prazer.

Ainda sobre o fenômeno fordista-taylorista, Alves (2011, p.413) assevera que “a produção em massa (fordismo) alterou, de modo significativo, a vida social, transfigurando as condições de produção (e de reprodução) social da civilização humana”.

Nos dias de hoje, o que se tem é um novo e complexo sistema de produção que afeta diretamente o trabalhador, cujo processo predominante é o Toyotismo³⁴. Por sua vez, o processo toyotista de produção “[...] é mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo” (ALVES, 2011, p.413). É no âmbito dos novos processos produtivos propostos pelo Toyotismo que surge uma nova modalidade de relações de trabalho, a chamada terceirização³⁵.

A terceirização surge como uma forma de reestruturação do meio produtivo, na medida em que afeta a coletividade e a organização das relações de trabalho; segundo Alves (2011), a terceirização implica em uma precarização do trabalho, pois verifica-se uma corrosão nos direitos trabalhistas e uma degradação das condições salariais de homens e mulheres trabalhadores.

Na contemporaneidade, um dos mais salientes fenômenos a serem observados nas relações profissionais refere-se à desestruturação de certas profissões³⁶; outrora: espaços de ocupação bem definidos e de atuação voltados a prática; hoje: rápidas e contínuas transformações extinguiram muitas profissões, criaram outras e revolucionaram tantas outras. Na visão de Lobato (2004, p.49): “essas transformações não se limitam a alterações nas rotinas e procedimentos destas ocupações, mas implicam ganhos e perdas de poder e prestígio perante a sociedade, extinguindo possibilidades, ao mesmo tempo que criam novas oportunidades”.

Ao sopesar as transformações no meio laboral, é impossível dissociá-las de outras transformações que ocorreram em seu bojo; elas alteraram as relações sociais, tecnológicas, geopolíticas e econômicas em escala global, afetando diretamente as ligações e os vínculos dos indivíduos, além de sua forma de agir e estar na sociedade.

De acordo com Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p.29), “tais transformações, ao produzirem um contexto marcado por características como transitoriedade, efemeridade,

³⁴ É o sistema Toyota de Produção; é um sistema de produção desenvolvido pela Toyota entre 1947 e 1975, que aumenta a produtividade e a eficiência, evitando o desperdício sem criar estoque, sem tempo de espera, ocasionando uma superprodução de bens.

³⁵ Terceirização ou *Outsourcing* é uma forma de organização estrutural que permite a uma empresa, privada ou governamental, transferir a outras algumas de suas atividades produtivas, proporcionando maior disponibilidade de recursos para sua atividade-fim

³⁶ Muitas dessas por meio do desenvolvimento contínuo de novas tecnologias, principalmente nas áreas de comunicação, tecnologia da informação e robotização da indústria.

descontinuidade e caos, atingem algumas categorias teóricas chaves na área das ciências humanas e sociais, dentre as quais identidade e trabalho”.

A despeito disso, já caminhando para as conjecturas finais desta seção, compete estabelecer que o trabalho perpassa a história da humanidade, onde, no princípio, era compreendido apenas como um meio de intermediar as necessidades básicas do homem de sobrevivência, configurando-se, no intervalo dos últimos séculos, pelas circunstâncias históricas ora apresentadas, para, gradualmente, ser uma fonte de produção de riquezas, o que conseqüentemente a reveste de uma conotação econômica excepcional. Nesta perspectiva, “[...] o homem passou a ser visto como um componente de uma força de trabalho e se viu transformado de indivíduo em trabalhador: o trabalho passou a significar um instrumento do valor e da dignidade humana” (KRAWULSKI, 1998, p.12).

Outrossim, reconhece-se que o arranjo atual da sociedade, em suas relações laborais, resulta em

[...] desdobramentos de tal ordem nos processos identificatórios dos trabalhadores por meio de sua atividade profissional traz subjacente a compreensão de que o trabalho, enquanto fenômeno ao qual os atores sociais são convidados a vincular-se em algum momento de seu ciclo vital, é elemento constituinte da subjetividade humana e, portanto, de sua identidade (COUTINHO, KRAWULSKI E SOARES, 2007, p.34).

Com isso, por suposição, seria adequado afirmar que o trabalho confere identidade ao homem, à medida que o indivíduo se identifica com o que faz? De acordo com Ciampa (1999, p. 10), sim, ao passo que “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador”. Ao dar crédito à esta afirmativa, fica patente que é por meio do trabalho que se concretiza a interposição subjacente entre o indivíduo e a sociedade.

2.6.6 Desemprego entre jovens e adolescentes brasileiros

Aloha

“A juventude está sozinha
Não há ninguém para ajudar
A explicar por que é que o mundo
É este desastre que aí está
Eu não sei, eu não sei.”

Renato Russo

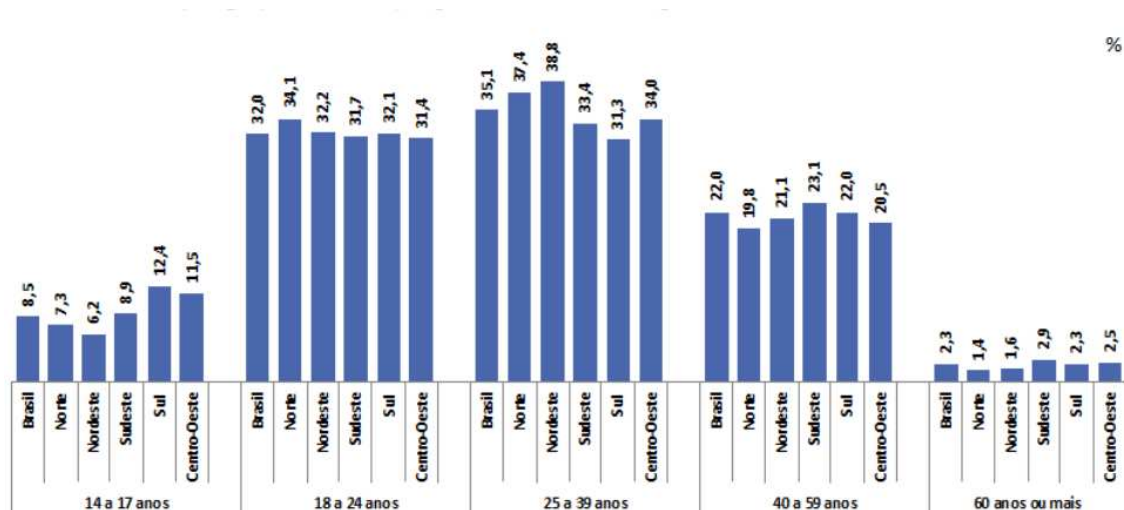
No atual debate sobre as condições sociais, o desemprego é visto como um dos grandes problemas contemporâneos, e ele afeta, de forma homogênea, economias desenvolvidas e economias em desenvolvimento. Segundo especialistas, o desemprego está associado a três

hodiernos fatores: a mundialização dos mercados, que se firma na reestruturação da produção; o desenvolvimento e a introdução maciça de novas tecnologias no meio produtivo, que utiliza cada vez menos mão-de-obra; e, por último, o fim de um período de crescimento econômico sustentado, o qual subsidiava um sistema de pleno emprego encontrado em grandes economias (KATO; PONCHIROLI, 2002).

No Brasil, o cenário do desemprego é ainda mais complexo visto que, além de encerrar os elementos acima apresentados, o país passa, nos últimos anos, por uma forte crise política, que culminou, no ano de 2016, no *impeachment* de sua Presidente da República. Estes elementos fatalmente afetaram a já fragilizada economia do país, aumentando substancialmente o desemprego. Segundo dados do IBGE (2017), o Brasil possui 13,8 milhões de desempregados, e deste contingente de pessoas sem ocupação, que somam quase 14% da população brasileira, surge outro dado alarmante: 31,8% dos desempregados brasileiros são jovens entre 18 e 22 anos de idade, ou seja, são, aproximadamente, 4,5 milhões de jovens sem trabalho (SILVEIRA; CAVALLINI, 2017).

Somando-se a isso, dados apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU) demonstram que os jovens brasileiros estão em segundo lugar no ranking de pessimismo no que tange ao trabalho. Aliás, segundo Pochemann (2000), sete em cada dez brasileiros não acredita que terá um futuro com condições de viver e trabalhar melhor que seus pais.

Figura 9 - Gráfico com a distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, desocupadas na semana de referência, por grupos de idade, segundo as grandes Regiões – 2º Trimestre 2017



Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

Na Figura 9 é possível averiguar o nível de desemprego por pessoas de 14 anos ou mais no Brasil, comparado com as 5 regiões.

O gráfico apresentado na Figura 9 demonstra, portanto, que as informações aqui mencionadas são fieis à realidade de desemprego dos jovens no Brasil, posto que, no momento da pesquisa, o grupo de pessoas entre 18 e 24 de idade representa a segunda faixa etária com o maior nível de desocupação.

Aqui, afinal de contas, convém uma pergunta: quais são as prioridades na vida de jovens e adolescentes? Em um devaneio, a resposta a esta pergunta certamente seria: o direito de praticar a cidadania; o acesso à educação de qualidade; a prática de esportes que desenvolvam os jovens e os afastem de atividades delituosas; e o acesso a atividades de lazer que permitam enriquecimento cultural e social. Todavia, de fato, trata-se de um sonho, um devaneio, posto que a realidade brasileira é muito distante deste cenário. Como visto, aliás, 70 % dos jovens não têm grandes perspectivas de trabalho em seu futuro³⁷.

Estas esferas da vida social, segundo o ECA, deveriam ser uma das principais atribuições do Estado, porém, o poder público não consegue desenvolver uma rede de atenção aos elementos anteriormente mencionados, ficando assim, nas prioridades da vida dos jovens brasileiros, um grande abismo entre o ideal e o real.

Asseverando as conjecturas acima, dados recém-publicados pelo relatório de 2017 do Pisa atestam que, lamentavelmente, no Brasil, a prioridade de muitos jovens tem sido o trabalho; ainda, os dados mostram que o Brasil é um dos seis países no mundo com maior taxa de jovens estudantes entre 15 e 16 anos no mercado de trabalho. Segundo Bermúdez (2017, p.2):

[...] 43,7% dos jovens brasileiros nessa faixa etária declararam exercer algum tipo de trabalho remunerado em suas rotinas, antes ou depois de ir à escola. Com esse número, o Brasil fica atrás apenas da Tunísia (47,2%), da Costa Rica (45,3%), da Romênia (45,3%), da Tailândia (43,9%) e do Peru (43,8%).

Estes números, mesmo que bastante elevados, subestimam a dimensão do problema por vários motivos. Primeiramente, porque o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) inclui, na lista de ocupados, apenas os indivíduos que estão trabalhando na semana da pesquisa. Entretanto, segundo Mazzotti (2002), o trabalho infanto-juvenil é tipicamente intermitente, fazendo com que muitas crianças e adolescentes não sejam incluídos na pesquisa por não atenderem a este critério.

³⁷ De acordo com Pochemann (2000).

Outro agravante, para estimativas razoáveis do número de jovens trabalhadores, encontra-se no fato de que a Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998, proíbe o trabalho para menores de 16 anos, exceção feita apenas no caso de Aprendizes, fato que leva, muitas vezes, à omissão do trabalho destes meninos e meninas, por medo de represálias aos pais, que permitem estas atividades, mesmo sabendo que a lei não as permite.

Outro fenômeno que merece realce é a tendência dos pais em considerar como “ajuda” o trabalho exercido por crianças e adolescentes em suas residências, junto a seus familiares, o que certamente contribui para diminuir os índices apresentados.

Finalmente, pode-se afirmar que “o trabalho das crianças[com] menos de 10 anos, na grande maioria dos casos, é exercido na agricultura, em áreas rurais, onde a visibilidade é também precária.” (MAZZOTTI, 2002, p.88).

Dada a expressividade dos números apresentados, interessa albergar o que o Governo vem tomando como medidas para fustigar estes resultados, números estes que aviltam a dignidade dos cidadãos e furtam, de uma geração inteira de jovens e adolescentes, o direito de sonhar com um futuro.

2.6.7 Políticas públicas de emprego para jovens e adolescentes

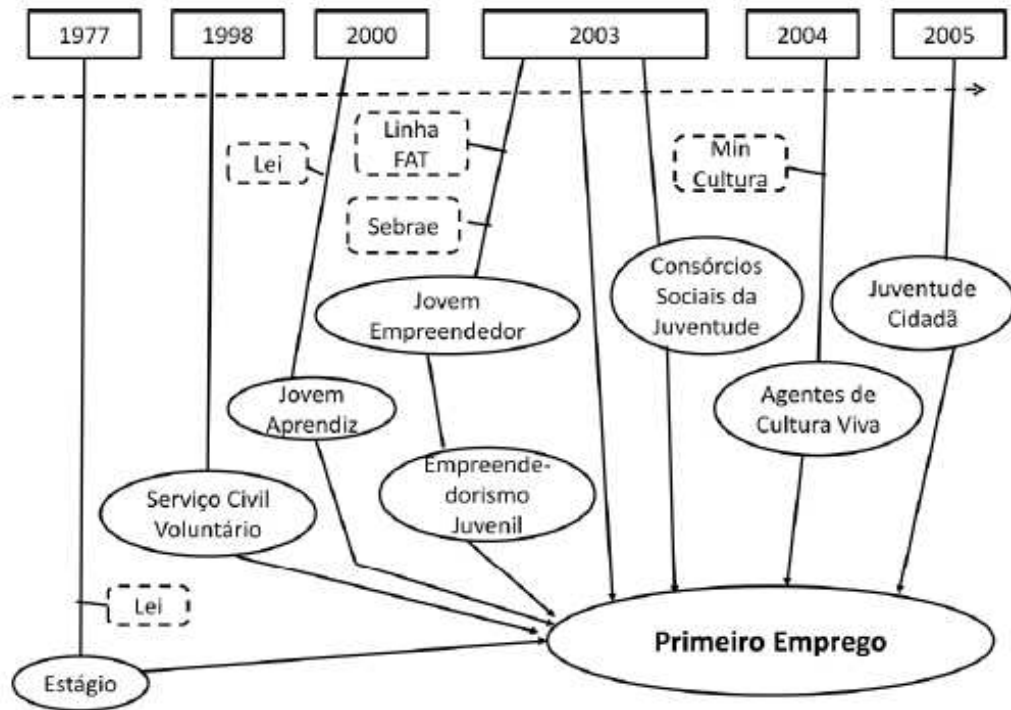
O Estado, por meio de seus Órgãos Governamentais, possui diversos meios para intervir no que afeta o nível do emprego. Estes meios passam desde a fixação de tetos de salários mínimos à normas relativas a custos fiscais sobre encargos trabalhistas, e até mesmo, à políticas específicas que tratam da Formação Profissional.

No Brasil, as políticas públicas que discorrem sobre o trabalho infanto-juvenil são antigas, elas remontam à década de 1940, época em que o Presidente da República era Getúlio Vargas. Desta feita, o primeiro texto jurídico que trata deste tema é a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943).

Para a CLT, neste período, era considerado menor trabalhador, jovens entre 12 e 18 anos.

Não obstante, ações específicas na garantia de acesso ao primeiro emprego no Brasil foram desenvolvidas anos depois da promulgação da CLT. Na Figura 10, abaixo, pode ser vista, de forma resumida, uma linha do tempo com as principais ações do governo sobre o tema.

Figura 10 – Cronologia de ações para o primeiro emprego



Fonte: Cunha e Silva (2006).

Como visto, ações relacionadas à garantia do primeiro emprego para os jovens brasileiros remonta à década de 1970, contudo, estas ações, por parte do Estado brasileiro, nunca surtiram os resultados esperados no enfrentamento das dificuldades em se garantir o primeiro emprego, deste modo, surge no ano 2000 a lei da Aprendizagem, alvo de um maior detalhamento da seção subsequente.

2.6.7.1 A Lei da Aprendizagem

Conforme Comini, Matsuzaki e Uemura (2014, p.9) salientam, a aprendizagem tem se mostrado como uma política pela qual o Estado proporciona um meio de inclusão social, assim:

[...] jovens que, muitas vezes, são provenientes de famílias de baixa renda, e que dificilmente possuem as mesmas oportunidades de classes sociais mais ricas, tanto para obterem uma educação de qualidade, como se inserirem em empregos de posição maior.

Este elemento está em conformidade com a Unesco (2004, p.147), que assevera: “deve-se dar maior ênfase na estratégia de focalizar os setores juvenis das camadas sociais mais

vulneráveis”. Deste modo, por meio da colaboração de uma ampla gama de instituições de capacitação, tanto públicas quanto privadas, pode-se buscar o desenvolvimento de propostas que resguardem o objetivo destas políticas públicas.

Segundo Coelho (2001), a aprendizagem, desde as corporações de ofício, tem sido estimulada por todos os povos, posto que por meio dela preserva-se, de uma geração para outra, o conhecimento dos ofícios.

Conforme menção anterior, leis destinadas a regulamentar o trabalho de jovens e adolescentes não são recentes no Brasil, elas remontam à década de 1940, época em que Getúlio Vargas ocupava a presidência da República. O primeiro documento jurídico que tratava da matéria era o Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943 – A consolidação das Leis do Trabalho.

Durante este período, eram considerados menores os trabalhadores entre 12 e 18 anos. Segundo Matsuzaki (2011, p.57), eram estabelecidos os locais proibidos para o jovem exercer as atividades, como por exemplo: locais perigosos, insalubres e/ou prejudiciais a moralidade.

Conforme demonstrado na Figura 10, em 7 de dezembro de 1977 foi instituída a lei do estágio, com o intuito de reforçar o aprendizado teórico das diversas formações profissionais, por meio de uma vivência prática em empresas atuantes no setor.

Anos mais tarde, buscando ampliar as garantias de proteção a integridade dos menores, foi decretado, em 13 de julho de 1990, o ECA, por meio da lei 8.069. Segundo o ECA, em seu título II, que versa sobre os direitos fundamentais, capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho – em seu Artigo 60, lê-se: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendizes” (BRASIL, 1990). O mesmo texto legal, em seu Artigo 62 explicita que: “Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor”, (BRASIL, 1990).

E ainda, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), dispõe em seu capítulo III – da Educação Profissional, Artigo 39 que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

No ano 2000 foi criada a Lei nº 10.097, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 2000). Segundo Matsuzaki (2011), a lei que ficou conhecida como a Lei da Aprendizagem buscou

equilibrar o trabalho de jovens entre 14 e 18 anos e modificou pontos importantes da CLT, tais como:

- O limite para contratação de menores sobe de 12 para 14 anos;
- Os contratos de trabalho passam a ser vistos como especiais, obrigando o registro em carteira, de modo a garantir todos os direitos trabalhistas e previdenciários comuns aos celetistas;
- Possibilita a expansão do Programa para outras instituições de qualificação profissional, quando o Sistema S não suprir as demandas por vagas³⁸;
- Limita o tempo de contrato para, no máximo, 2 anos;
- A duração da jornada de trabalho não pode ser superior a 6 horas diárias, vedando-se a compensação de horas e prorrogação de jornadas;
- A remuneração mínima estabelecida passa a ser o salário mínimo;
- Caso o menor não tenha concluído o Ensino Fundamental ou Médio, o contrato do aprendiz fica condicionado a frequência escolar;
- A extinção de contrato fica mais rígida, são elas: falta indisciplinar grave, desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, ausência injustificada à escola, fato que possa acarretar a perda do ano letivo, e, por fim, a pedido do próprio aprendiz;
- Institui a redução do recolhimento do FGTS de 8% para 2%, de maneira a dar incentivo fiscal às empresas.

Então, no ano de 2005, por meio da Lei Federal nº 11.180, de 23 de setembro, e pelo Decreto Nº 5.598, de 1º de dezembro (BRASIL, 2005), foram instituídos parâmetros ao trabalho dos aprendizes. Os pontos mais importantes alterados por estes dispositivos foram: a elevação da idade máxima de 18 para 24 anos para a contratação de aprendizes; e, ainda de acordo com Matsuzaki (2011), houve uma definição para o cálculo da cota, onde se deve excluir do número base de empregados as ocupações que demandem habilitação profissional de nível técnico ou superior; ou ainda, funções que estejam caracterizadas como cargos de direção, gerência ou confiança.

Lê-se no Decreto Nº 5.598, em seu Capítulo II, Artigo 3º, uma definição acerca da Aprendizagem, assim, o texto destaca:

³⁸ De acordo com a lei, o Sistema S tinha a prerrogativa da formação teórico profissional destes sujeitos, fato alterado pela Lei da Aprendizagem, com a mudança, Entidades sem fins lucrativos podem atender a demanda latente do Programa Aprendizagem.

[...] aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2005).

Ainda mais, Coelho (2001) destaca que, como previsto no art. 405, o trabalho do menor, em geral, não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, ou em horários e locais que não permitam sua frequência na escola, reafirmando as disposições já constantes dos artigos 63 e 67 do ECA.

Sobre estes fatos, o Artigo 424 da CLT institui deveres a serem resguardados pelos responsáveis legais dos aprendizes, deste modo, tem-se o seguinte:

É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral (BRASIL, 1943).

Segundo Comini, Matsuzaki e Uemura (2014), o fomento à alianças colaborativas realizadas de forma intersetorial entre Estado, Mercado e Terceiro Setor, podem ser uma ferramenta eficaz no enfrentamento de questões que afetam a sociedade. Diante dos problemas gerados pela falta de emprego, alianças entre os três setores apresentados promovem uma melhor efetividade das políticas públicas previstas pela Lei 10.097/00.

Figura 11 – Esquema de vínculos intersetoriais entorno do Aprendiz



Fonte: Próprio (2018), com base em Comini, Matsuzaki e Uemura (2014).

Na Figura 11, é possível ver sucintamente a interligação entre os atores que formam a aliança entorno do aprendiz e suas respectivas responsabilidades.

Este esquema tem especial importância para esta pesquisa, visto que este modelo é o modelo de gestão educacional aplicado pela instituição de ensino na qual os sujeitos desta pesquisa realizam as atividades teóricas do Programa. Isso posto, convém contemporizar o modo como os jovens aderem ao Programa Aprendizagem oferecido pela instituição facilitadora desta pesquisa, o que será tratado na seção seguinte.

2.6.7.2 O Programa Aprendizagem – Operacionalização da lei 10.097 em uma instituição de ensino profissional

A instituição de ensino onde a presente pesquisa foi realizada intitula os cursos que atendem à legislação vigente com o nome de Programa de Aprendizagem Profissional Comercial, nas seguintes modalidades: Administrativo, Vendas e Supermercados. Com isso, a instituição visa o atendimento das normativas, regidas pela lei 10.097/00, que tratam da obrigatoriedade de as empresas contratarem jovens aprendizes.

Com efeito, esta instituição, conforme mencionada na delimitação do estudo, tem mais de 70 anos de atuação na esfera educacional dos aprendizes; em verdade, a instituição nasceu com a função específica, na década de 1940, de formar jovens para o mercado de trabalho.

O itinerário de jovens e adolescentes que queiram ingressar no mercado de trabalho como jovens aprendizes deve cumprir algumas etapas; a primeira delas é buscar, no mercado, empresas que estejam oferecendo vagas para jovens aprendizes, o que, como regra, não deveria se configurar como uma tarefa problemática, visto que, todas as empresas com mais de 50 colaboradores³⁹ devem compor, em quadro de funcionários, entre 5% e 15% de jovens contratados na condição de aprendizes, contudo, essa não é a realidade do mercado. Vieira (2018) afirma que as empresas do país contratam apenas um terço de seu potencial de vagas para menores aprendizes; no ano de 2016 foram 386 mil admissões, mas o potencial de contratação é de mais de 939 mil vagas, ou seja, mais de dois terços das empresas brasileiras não cumprem a cota de contratação de aprendizes.

Outra implicação relevante a ser mencionada é de que os contratos de Aprendizagem Profissional são de tempo determinado, variando entre 12 e 24 meses, a depender da oferta da instituição de ensino parceira da empresa contratante. Isso revela que, todos os anos, milhares de vagas são reabertas pelas empresas em um movimento cíclico de rescisões e contratações de jovens aprendizes.

Isso posto, assumindo que este jovem tenha encontrado uma empresa que o contrate, a empresa deve inscrevê-lo em uma das modalidades oferecidas pela instituição de ensino, no curso de Aprendizagem Profissional que mais se adéque a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO).

Ao iniciar as atividades como Aprendiz, o jovem que ainda não tenha terminado o ensino médio deve comprovar, periodicamente, sua frequência escolar, bem como sua

³⁹ Segundo dados do MTE – empresas de médio e grande porte.

rematrícula ao fim de cada período letivo, ressaltando ainda que, em caso de estar matriculado novamente no mesmo período escolar, ou seja, tenha reprovado o ano letivo, o jovem pode vir até mesmo a perder o emprego de aprendiz.

Este cenário se dá quando a reprovação foi dada por excesso de faltas, o que deixa transparecer que, ao ingressar no mercado de trabalho, o jovem não esteja conseguindo conciliar as atividades profissionais e escolares simultaneamente, e, neste caso, faltando demasiadamente à escola, em situações como esta, a prioridade é sempre dada à continuidade dos estudos regulares, por isso sua dispensa do trabalho. A exceção é feita caso a reprovação seja por baixo resultado nas disciplinas; neste cenário, o aluno, mesmo frequentando a escola, perdeu o ano letivo, o que, para a legislação, não caracterizaria um problema relacionado ao início das atividades profissionais, mas sim à alguma dificuldade do aluno no que se refere aos estudos.

Então, deste modo, o aprendiz pode frequentar as aulas na educação básica, e começar a alternar sua jornada entre o trabalho e as atividades teóricas na instituição de ensino profissional.

Como regra, o Programa Aprendizagem desta instituição oferta cursos que tem como carga horária: 30 horas semanais, onde os jovens devem passar por 8 horas semanais de instrução teórica em dois dias da semana, e outras 22 horas de atividades profissionais na empresa.

O que o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) recomenda, em seu manual de operacionalização, é que a empresa, inicialmente, ofereça atividades de complexidade simples para os aprendizes, e depois vá gradativamente aumentando esta complexidade.

Deste modo, a instituição pretende apresentar, como perfil dos alunos participantes do Programa Aprendizagem, competências relacionadas à profissionalização e à cidadania destes jovens, por meio do domínio das características do mundo, do trabalho e de seus princípios técnico-científicos.

2.6.8 A Teoria das Representações Sociais

Com a intenção de gerar elementos que possibilitem uma melhor análise dos dados a serem levantados na pesquisa de campo, nessa seção apresenta-se um aprofundamento acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS), um conceito psicossociológico cunhado pelo psicólogo social francês Serge Moscovici.

De uma forma mais abrangente, as Representações sociais (RS) podem ser compreendidas dentro de uma perspectiva de saberes multidimensionais, permitindo questionar os fundamentos do conhecimento e sua vinculação indivíduo-sociedade. Dessa maneira, conduz-se a compreensão de que os “conhecimentos” não são uma simples descrição de fenômenos, mas são produzidos nas interações humanas que emergem no mundo, sob a égide de circunstâncias, paixões humanas e interesses nos quais o grupo está engajado (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2018, p.456).

Duveen (2000, p. 207) assevera que as RS nada mais são do que “[...] uma procura por um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida no caos do fenômeno ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar”. Conquanto, ao se tratar os prolegômenos das RS, uma das primeiras concepções a se destacar é o fato de que ela, inicialmente, refere-se ao diálogo entre, ao menos, duas áreas, ambíguas à primeira vista: o senso comum e a ciência.

Não obstante, a forma como as pessoas interpretam o mundo, de maneira ordinária como habitam-se às frivolidades do dia a dia, valendo-se da linguagem, conceitos, ideias e imagens, fundamentam suas representações e modificam seu comportamento.

Deste modo, a fim de permitir uma discussão teórica tocante às RS, importa, primeiramente, considerar os indivíduos, visto que “toda experiência individual se inscreve num campo de significações coletivamente elaborado, [...] onde o social existe apenas ao se constituir como sentido para os indivíduos que nele vivem” (CRUZ, 2017, p.4).

Examinando a complexa realidade social em que o sujeito participa e interage, Durkheim (1978, p.3) observa que “[...] a maioria de nossas ideias e tendências não são elaboradas por nós, mas nos vêm de fora, conclui-se que não podem penetrar em nós se não através de uma imposição”, e tal fato torna-se patente ao observar o sistema educacional vigente no qual “[...] toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (DURKHEIM, 1978, p.3). No entanto, estas constatações não têm o interesse de deslustrar a importância da educação, visto que o próprio Durkheim (1978, p.3) assevera que os sistemas de educação são “[...] particularmente instrutivos quando lembramos que a educação tem justamente por objeto formar o ser social”.

Com efeito, para que o indivíduo consiga tornar minimamente coerente a complexidade do universo que o rodeia, ele faz uso de valores, ideias e conceitos, com o intuito de dar representação a fenômenos, objetos e práticas sociais, com as quais está em constante interação. Nesse movimento de “[...] ordenação do mundo, a linguagem exerce papel de destaque, à

medida que tipifica as experiências, dota-as de significado, através da construção de campos semânticos, que vão determinar o acervo social de conhecimento dos indivíduos no campo social” (ALEXANDRE, 2004, p.127).

Tranjan (2017, p.56) apresenta uma visão sobre representação numa dimensão restrita; o autor escreve que, na maior parte do tempo, vive-se como se houvesse um mundo “real”, e ainda persiste dizendo que “o mundo real é sempre interpretado pelas experiências individuais”. Nesse sentido, não se vive em um mundo real, mas nas versões particulares dele.

Quanto às representações, Chartier (1991, p.184) diz que as acepções correspondentes à palavra “representação” são antigas, citando como exemplo o *Dicionário universal de Furetière* em sua edição de 1727, onde se lê que a representação

“[...] atesta duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”.

O interesse da hodierna pesquisa está manifesto na análise da primeira acepção, ou seja, a representação é um instrumento de saber que permite ver um objeto ausente substituindo-o por uma “imagem” que seja capaz de substituí-lo.

Pode-se compreender que “a representação é uma forma de conhecimento cotidiano de senso comum, diferente do conhecimento científico ou acadêmico” (RIZZO; CHAMON, 2011, p.459), todavia, se parece com ele (conhecimento científico), assim como “aos mitos, no que diz respeito à elaboração destes conhecimentos a partir de um conteúdo simbólico e prático” (ALEXANDRE, 2004, p.127).

A tempo, a representação é um conceito profundamente debatido no âmbito da filosofia desde os escolásticos, sendo introduzido, posteriormente, nos estudos psicológicos e sociológicos (DIAS, 2013, p.48).

Quanto à gênese e às influências da TRS de Moscovici, encontra-se o conceito de Representação Coletiva (RC) da teoria funcional de Émile Durkheim, que, em síntese, pode ser descrita como:

[...] conceitos comuns a todo um grupo social. [...] São, não abstrações que só ganhariam realidade nas consciências particulares, mas representações tão concretas quanto aquelas que o indivíduo pode ter do seu meio social: elas correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência (DURKHEIM, 2001, p.513).

Em outras palavras, Pinheiro Filho (2004, p.145) afirma que “pensar conceitualmente rompe necessariamente a esfera do indivíduo, rebatendo-o para a totalidade, já que a origem, os instrumentos e a destinação desse pensamento cobram sentido na realidade da vida coletiva. Conceitos são, portanto, representações coletivas”.

Isso posto, a TRS nasce dos estudos da Sociologia e Antropologia, e notadamente como uma interpretação crítica aos conceitos de representação coletiva de Durkheim⁴⁰, uma vez que, para Moscovici, as RC são demasiadamente abrangentes para resolver a complexidade da produção do pensamento social. Corroborando esta opinião, Menezes (2017, p.22) atesta que “o pensamento de Moscovici difere do entendimento de Durkheim no sentido de que acredita que as relações entre sociedade e cultura são interdependentes e contraditórias e não estáticas, como defendia Durkheim”.

2.6.8.1 Representação Social: conceitos e aplicações

A representação social circunscrita como objeto de saber e estudo da Psicologia social permite um intercâmbio de erudições entre o social e o psicológico, fornecendo um valioso instrumento para a compreensão e a transformação da realidade. Um forte argumento à aplicação da estrutura conceitual das RS, no campo das pesquisas sociais, fundamenta-se em compreender que “Cada vez que um saber é gerado e comunicado, torna-se parte da vida coletiva, isso nos diz respeito e, em particular, quando esse saber, enquanto tal, serve para a solução de algum problema social” (RANGEL, 2009, p.16).

A partir do exposto, neste tópico serão tratadas as definições, conceitos e aplicações desempenhadas pelas RS. Entretanto, a complexa trama de fenômenos que envolvem a construção das RS torna a missão de defini-la uma árdua tarefa; como afirma o próprio Moscovici (2007, p.10): “a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é”. Outrossim, Jesuino (2014, p.41) escreve que a RS “na sua aparente simplicidade imediata, o conceito de representação social, remete para problemas que os filósofos debatem há vários séculos”, e complementa ainda que Moscovici se mostra um autor difícil, “[...] devido à complexidade dos conceitos que examina, mas, sobretudo, pela criatividade patente na sua imensa produção, onde a variação é regra e a repetição exceção”.

⁴⁰ Também contribuíram para a criação da teoria das representações sociais, a teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky (ALEXANDRE, 2004).

Desta feita, decerto, é ainda conveniente apresentar uma defesa feita por Jodelet (2001, p.17) sobre a importância das representações sociais na vida cotidiana. Segundo a autora, “Elas (as RS) nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Convém, todavia, apresentar nas palavras do próprio Moscovici, baluarte da TRS, alguns de seus conceitos; assim, tem-se que:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. [...] Em uma palavra como em mil, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1976, p.26).

A partir dessa erudição, o autor continua em sua explanação conceitual e propõe que “[...] uma representação social é organização de imagens e linguagem, porque ele decompõe e simboliza atos e situações que nos são ou que se tornam comuns para nós” (MOSCOVICI, 1976, p.25). Nessa mesma perspectiva, Jodelet assevera que as RS são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p.36), e prolifera, em suas erudições a respeito das RS, que “[...] estes elementos (representações) são organizados sempre sobre a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade”.

Em outras palavras, a RS é um conhecimento prático, que, segundo Sêga (2000, p.128-129), “dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade”.

Para Carvalho e Chamon (2012, p.143), a RS “refere-se ao processo de pensamento, de compreensão e não de observação do comportamento. Ela surge com a intenção de buscar explicação para algo que não possui referência no mundo simbólico do indivíduo”, ou ainda que as RS possam ser entendidas como “uma forma de conhecimento de orientação prática, cujo conteúdo é modulado pelo contexto” (CHAMON; CHAMON, 2007 p.123).

Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de “[...] assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas” (MOSCOVICI, 2007, p.204).

Jodelet faz um importante alerta sobre a forma de se pensar as RS, segundo a autora:

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001 p.26).

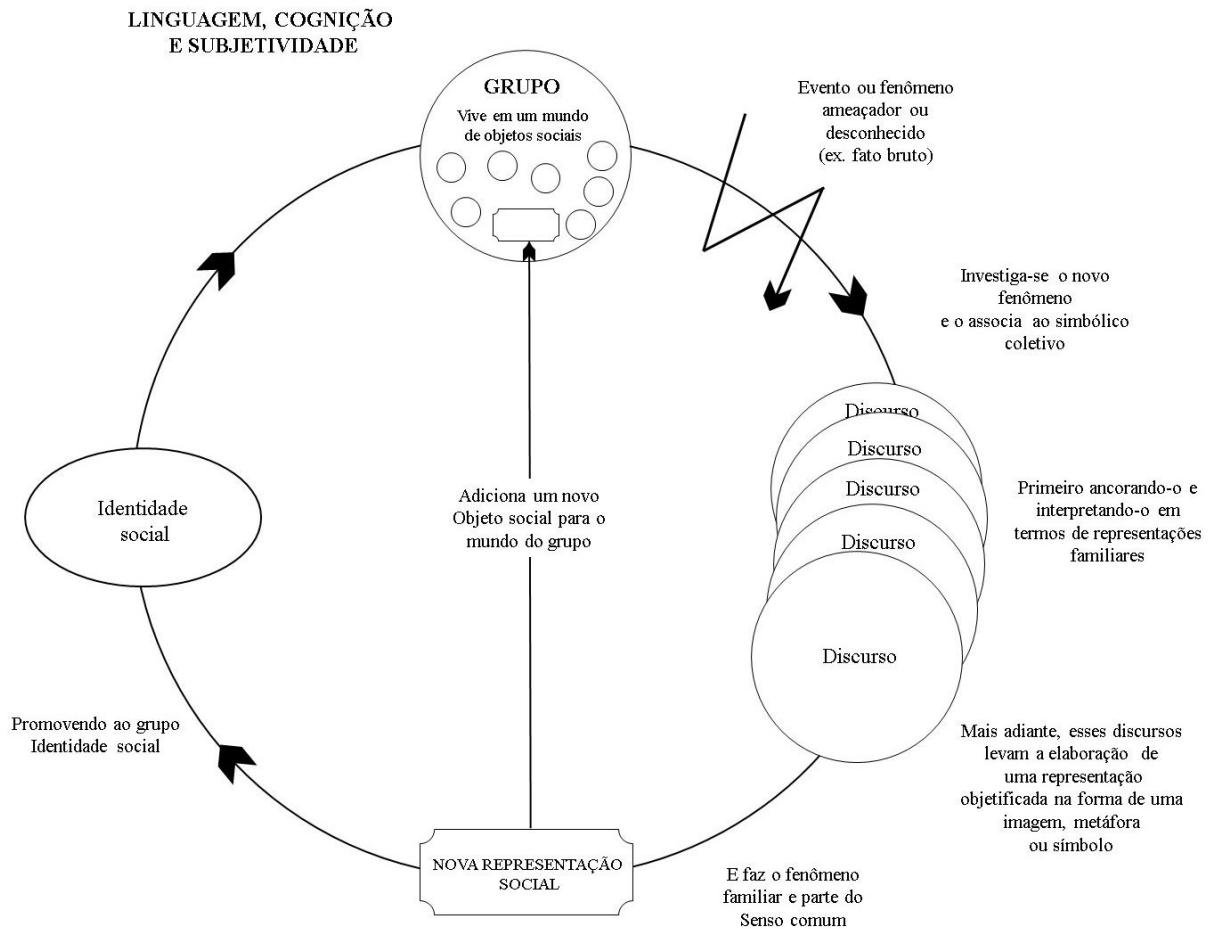
De modo igual, Moscovici (2007, p.341) diz que: “estudando representações sociais, devemos estudar tanto a cultura, como a mente do indivíduo”, posto que “[...] a estrutura cognitiva e a cultura se constituem mutuamente”. E por fim, o autor sustenta que “[...] as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros” (MOSCOVICI, 2007, p.206).

De acordo com Silva (2004, p.10), “[...] para ser social, uma representação não precisa ser necessariamente consensual”, não obstante, a autora ainda enfatiza que “[...] Moscovici assume a dialética das relações sociais ao distinguir entre representações sociais hegemônicas, emancipadas e polêmicas”. Além disso, a autora expõe uma sucinta explanação sobre cada uma das três diferentes RS.

- **As RS hegemônicas** são as que mais se aproximam do conceito de representações coletivas, por seu elevado grau de homogeneidade, permanência e consenso;
- **As RS emancipadas** refletem a diversidade ideológica e as múltiplas lógicas que coexistem em sociedades complexas, como é a sociedade industrializada ocidental. Refletem, ao mesmo tempo, atitudes de recusa e de inovação de grupos minoritários;
- **As RS polêmicas** têm caráter de oposição aberta, sendo geradas e mantidas em situação de conflito. Quase sempre refletem questionamentos em relação às representações sociais hegemônicas.

Dada as erudições iniciais que tencionaram apresentar uma perspectiva mais geral sobre os princípios da TRS, tem-se, então, a deliberação de fomentar uma apreensão mais acurada e sucinta dos processos presentes na elaboração de uma RS; optou-se, assim, por apresentar num quadro esquemático, que por sua estética simples permite uma leitura mais “imediata” dos elementos relacionados à formação das Representações Sociais, fatores que foram elucidados nas seções precedentes.

Figura 12 – A elaboração de uma representação social



Fonte: Próprio (2018), baseado em Valsiner e Rosa (2007).

No quadro esquemático apresentado na Figura 12, entende-se a formação de uma RS. Observa-se, pelo esquema, que os indivíduos vivem em um mundo permeado por objetos sociais, que, por seu turno, guardam em si representações sociais específicas ao grupo de pertencimento dos sujeitos, grupos estes com sua linguagem específica, cognições particulares e subjetividades intrínsecas.

Em dado momento, um evento externo traz a este grupo um novo acontecimento, fenômeno inteiramente comum na vida cotidiana em sociedade. Este elemento novo, este fato bruto⁴¹, é imediatamente analisado por meio do simbólico coletivo, a partir de elementos que sejam comuns ao grupo, associando-o com termos e representações familiares ao grupo. Um exemplo deste processo foi, inicialmente, ancorar e associar os discursos e informações sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) como uma peste.

⁴¹ Elementos sem uma explicação causal, ou que se explicam por si.

Assim, esses discursos levam à elaboração de representações objetificadas em forma de metáforas, imagens ou símbolos, fazendo o fenômeno, antes novo e ameaçador, parecer mais familiar e apropria-se no senso comum deste grupo. Neste ponto, surge então, uma nova representação social, da qual, a começar deste evento, passará também a fazer parte dos objetos sociais deste grupo.

Então, a identificação e a incorporação deste novo fenômeno, no bojo das representações deste grupo, fomentam sua identidade social, o que promove e dá sua característica de pertencimento e associação.

À guisa de conclusão, o estudo das RS encontra sua importância na compreensão de que seu arcabouço teórico permite que sujeitos desenvolvidos em meio a suas relações sociais e históricas com a comunidade, consigam interpretar e assimilar os acontecimentos ordinários e extraordinários do cotidiano.

Além disso, os estudos respaldados na TRS, sem dúvida, granjeiam apresentar uma forma de pensar eminentemente vinculada à ação, uma vez que, a partir dela, é possível, ao mesmo tempo, elencar as categorias cognitivas e os vínculos de pertencimento entre essas categorias.

2.6.8.2 Representação Social: gênese do conceito

Com efeito, na disposição de melhor compreender como as RS são formadas e quais os conceitos e processos por elas produzidos, seguramente, **ancoragem** e **objetivação** são elementos que fundamentam o modo como as RS são elaboradas e o que elas compreendem enquanto uma teoria aplicada à psicologia social. Jodelet (1981) atesta que objetivação e ancoragem seriam dois processos que tratariam da elaboração e do funcionamento de uma RS. Ademais, segundo Bock et al. (1995, p.34), “[...] a função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, ‘naturalizá-lo’, foi chamado de objetivar. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamado de ancorar”.

De acordo com a proposição de Moscovici, a estrutura de cada representação tem duas faces, tão pouco dissociáveis quanto à frente e o verso de uma folha de papel (OLIVEIRA, 2014). Desta maneira, pode-se compreender objetivação e ancoragem como processos interligados, nos quais não há uma hierarquia entre os dois conceitos. Como ambos fazem parte

de um processo, é estabelecida uma mútua dependência; dessa forma, nas seções subsequentes, serão pormenorizados cada um dos dois temas aqui aventados.

2.6.8.2.1 Representação Social: Objetivação

Numa acepção desprovida de criticidade científica, é possível pensar na palavra “objetivação” recorrendo a noções comezinhas de objeto. Já em fontes ordinárias, o Dicionário *Online* de Português apresenta a palavra com a seguinte acepção: “Ação de objetivar, de tornar algo abstrato em objetivo ou concreto” (SANTOS, 2018)⁴². Logo, a noção de objeto está vinculada a algo tangível, palpável, concreto.

De acordo com Trindade et al. (2014, p.135), pode-se perceber a objetivação “[...] quando a representação de um objeto por um sujeito se produz em uma relação dialética, tão estreita entre ambos, que sujeito e objeto se fundem e se transformam”. Esta interpretação está firmada nas ideias de Moscovici (1978, p.110) que dizia que o processo de objetivação “[...] faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material”.

De acordo com Chamon (2006, p.23),

A objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em objeto e os torna intercambiáveis. Na realidade, ela substitui o conceito pelo que é percebido, o objeto pela sua imagem, a imagem tornando-se o objeto e não sua representação. A imagem é sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem.

Nas palavras de Alba (2014, p.533): “[...] na objetivação, percebe-se como um indivíduo materializa uma ideia abstrata em função tanto de sua própria experiência e criatividade pessoal, como das normas e valores sociais”.

Para Cabecinhas (2004), a objetivação diz respeito à forma como organizam-se os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural.

⁴² Ainda, o Dicionário *Online* de Português, traz outros significados: [Filosofia] Pensamento dialético. Processo através do qual a subjetividade, ou o espírito, é transferida para objetos exteriores à própria consciência, compondo a realidade exterior; [Filosofia] Marxismo. Processo em que o trabalho humano que, sendo capaz de alterar a natureza exterior, se materializa em objetos.

A objetivação, segundo Jodelet (1984), é um processo de construção das representações sociais, que consiste em selecionar alguns aspectos do objeto representado, recortá-los do seu contexto, e recompô-los em um desenho que vem a ser uma esquematização daquele objeto.

Uma manifestação mais acurada dos conceitos de objetivação vem do próprio Moscovici, que escreve:

[...] os conteúdos mentais dos indivíduos, seus julgamentos e suas ideias são separados e assumem um caráter externo. Eles aparecem como uma substância ou como forças autônomas que povoam o mundo em que se vive e se atua. Os estados mentais, não permanecem nos indivíduos, eles se projetam, tomam forma, tendem a se consolidar, a se tornar objetos; isso corresponde a dar um caráter material às nossas abstrações e imagens, a metamorfosear as palavras em coisas (MOSCOVICI, 1990, p.272).

De certa forma, Moscovici afirma que as elucubrações, os pensamentos e as concepções de cada indivíduo se materializam, não se mantêm apenas em suas conjecturas, enclausuradas em arquétipos dissociáveis do mundo exterior, pelo contrário, transcendem o ornamento das absorções e pavimentam o caminho da formação de matéria concreta, desconstruindo abstrações e constituindo objetos tangíveis; aquilo que era ideia, torna-se substância.

De acordo com Xavier (2004, p.25), apoiado nas ideias de Moscovici, “[...] objetivar é absorver um excesso de significações, materializando e trazendo para o universo vivido o que antes era palavra ou símbolo”.

Convém, todavia, apresentar, a esta altura, exemplos que possam melhor demonstrar o processo de objetivação, assim, “[...] um bom exemplo é a imagem de Deus (abstrato) codificada em Pai (concreto)” (MENEZES, 2017, p.31). Em um outro exemplo oportuno, Moscovici (1990, p.273) escreve que:

O dinheiro é o exemplo mais evidente de transformação de uma forma em matéria, de uma imagem mental em coisa. Ele se reconhece como meio de representar uma relação invisível através de um objeto visível, a moeda palpável, a cédula ou o cheque que passam de mão em mão e fazem bens circularem de um lugar para outro. E melhor ainda, ele assegura, particularmente no mundo moderno, a preponderância do sistema de representação, portanto da convenção do símbolo, sobre o conjunto dos objetos e das relações afetivas, inscrevendo assim na substância uma figura do pensamento – carta de crédito, moeda decimal, etc. – que a distingue das outras substâncias e permite reconhecê-la. Isto é óbvio. Consta de sua natureza física o substituir-se às coisas, o servir de troca, por suas qualidades ou pelo seu peso, o prestar-se à medida e ao transporte. E, na sua natureza intelectual, de valer algo, de se associar e permitir o cálculo.

Ademais, Jodelet (1984) afirma que a objetivação abarca três fases: a construção seletiva; a esquematização estruturante (ou esquema figurativo); e, por último, a naturalização.

A fase da objetivação, denominada “**construção seletiva**”, identifica-se como um fenômeno que faz com que um “[...] conceito científico se harmonize com as condutas com que nos identificamos, é necessário que ele se desprenda desse grupo de ‘peritos’” (MOSCOVICI, 1976, p.109). Em termos mais gerais, Silva (2011, p.116) revela que a construção seletiva corresponde à “[...] descontextualização e/ou descentralização de elementos da linguagem científica para a linguagem corrente, onde esses elementos são libertados do campo científico, [...] e são apropriados pelo senso comum”. Prosseguindo, Silva (2011) salienta ainda que “a informação, ao circular no pensamento quotidiano, vai adquirir vários significados (figurativo, metafórico ou simbólico) fornecendo aos agentes sociais, após a sua estabilização, pontos de referência comuns”. Em suma, na construção seletiva, “os elementos que circundam o objeto representacional são selecionados e dissociados do quadro conceitual específico que lhe dá o significado científico, originando um todo coerente que utiliza parte da informação existente” (SILVA, 2011 p.117).

Já a fase intitulada **esquemática estruturante**, que é derivada da etapa anterior (construção seletiva), consiste em “[...] organizar as palavras ou expressões figurativas, de forma que os conceitos teóricos se constituam como uma imagem ou conjunto figurativo, sucinto e coerente originando o que Moscovici (1976, 1981) designa por núcleo figurativo ou esquema figurativo” (SILVA, 2011. p.117 e 118). Para Silva (2011), num esquema figurativo, as noções básicas, que constituem a representação, organizam-se constituindo um padrão de relações estruturadas, isto é, simplificam e unificam imagens que inicialmente eram desconectadas.

A fase de **naturalização** revela os processos pelos quais os “[...] conceitos abstratos transformados em imagens se separam do conceito inicial e se tornam objetos observáveis, adquirindo uma materialidade quase tangível” (HERZLICH, 1972, p.317). O próprio Moscovici (1976, p.200) atesta que “[...] a naturalização das ideias adquire toda sua verdadeira aceção ao conferir uma realidade plena ao que era uma abstração [...], e ainda, continua afirmando que “[...] deste modo, o conceito é expandido, as figuras são transformadas em elementos da realidade que pelo seu uso “[...] adquirem a autoridade de um fato natural”.

Por fim, a objetivação implica em traduzir algo abstrato em algo que é quase concreto, ganhando uma densidade de significados, que, em última análise, torna comum e natural o ato de pensar sobre o objeto (BREAKWELL, 2010). Em suma, a objetivação transforma conceitos em imagens materializadas de uma coisa, retirando deste conceito seu caráter conceitual, científico e tornando-o familiar.

2.6.8.2.2 Representação Social: Ancoragem

Por meio do processo de ancoragem, a sociedade transforma o objeto social em um instrumento que pode ser disposto, e este objeto é colocado sobre uma escala de preferências nas relações sociais existentes (MOSCOVICI, 1976). Deste modo, Moscovici (1976, p.298) argui que “a ancoragem transforma a ciência em um quadro de referência e em rede de significações”. O processo de ancoragem é definido como “[...] a penetração de uma representação entre as que já existem na sociedade, conferindo sentido e utilidade (XAVIER, 2004, p.26).

Outra elucidação sobre ancoragem vem de Santos e Valente (2012, p.180) que sustenta que ancoragem

[...] é classificar, dar nome a algo, é tornar conhecido algo desconhecido” ou, ainda como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.

Uma ilustração ao conceito de ancoragem pode ser expressa pelo surgimento da AIDS, quando, no início dos anos 1980, neste ínterim, as pessoas tiveram, inicialmente, muita dificuldade para entendê-la e classificá-la; assim, um meio adotado pelo senso comum para resolver sua ameaça foi ancorá-la como uma peste (SANTOS; VALENTE, 2012).

Nas palavras de Chamon (2007, p.38), “a ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação”. Com efeito, o processo de ancoragem justifica-se na compreensão de que tudo que “[...] é desconhecido perturba o equilíbrio do grupo, sendo assim, o processo de ancoragem é responsável por neutralizar a ansiedade provocada pelo desconhecido” (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017, p.455). Portanto, ancorar é denominar e classificar “[...] coisas que não são classificadas nem denominadas, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras” (BOCK et al. 1995, p.38).

De acordo com Jodelet (1993, p.42), toda vez que “[...] a novidade é incontornável, em lugar do evitar, fez-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para integrá-la no universo do pensamento pré-existente, [...] assim, incluir todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social e ideacional”.

Ainda, outra elucidação quanto à ancoragem é relevante, dado que esta respalda as elucidações antes mencionadas. Desta feita, Campos (2017, p.780) diz que cabe à ancoragem:

[...] tornar conhecido/próximo ou compreensível aquilo que está, de início, fora da nossa capacidade de conhecer e compreender de imediato. Sem compreensão, sem atribuição de um significado inteligível para o nosso sistema sociocognitivo, seria impossível dominar o objeto, o evento ou a situação. [...] o novo somente é objeto de ancoragem quando ele causa estranhamento, quando, de alguma forma, ele ataca ou questiona (põe em xeque, ameaça) a identidade dos indivíduos ou grupos em face de um evento diferente ou inusitado.

O processo de ancoragem, por se tratar de um elemento das RS de marcada complexidade, foi alvo de profunda atenção por Doise⁴³, que a classificou em três diferentes formas: a ancoragem psicológica, a ancoragem sociológica e a ancoragem psicossociológica (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

No que concerne à ancoragem **psicológica**, Doise (1992, p.189) demonstra que este tipo de ancoragem “[...] diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro”. Segundo Mónico (2013, p.528), a ancoragem psicológica “[...] limita-se ao estudo de constelações de atitudes ao nível intra e interindividual; trata-se de saber que alterações de atitudes, percepções ou avaliações gerais se encontram ligadas a outras alterações mais particulares”. Em vista disso, a ancoragem psicológica “[...] corresponde à imbricação das representações em crenças de origem geral, as quais os indivíduos aderem mais ou menos” (DOISE, 1992, p.197).

Quanto à ancoragem do tipo **sociológica**, Doise (1992, p.189) afirma que elas “[...] referem-se à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto”; ou ainda, de acordo com Villas Bôas, podem ser entendidas como “vínculo entre a representação social e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo” (VILLAS BÔAS, 2010, p.393). Igualmente, Silva (2011, p.5) argui que as ancoragens sociológicas articulam-se “[...] com o nível posicional e o nível ideológico e que concerne a pertencimentos específicos dos indivíduos a grupos, como por exemplo, o grupo etário, o sexo, o nível socioeconômico”. Outra pertinente contribuição vem de Vala (2000, p.476), que afirma que as ancoragens sociológicas possibilitam analisar

[...] a relação entre as pertencimentos sociais e conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes.

Ou seja, quanto mais análogas forem as experiências de um determinado grupo, maior será a confluência das representações deste grupo.

⁴³ Willem Doise (nascido em 1935), é um professor suíço de psicologia social experimental. Ele é considerado uma das pessoas mais importantes da psicologia social moderna.

Finalmente, a ancoragem do tipo **psicossociológica** “inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido” (DOISE, 1992, p.189). Da mesma forma, para Villas Bôas (2010, p.393), a ancoragem psicossociológica define “como os indivíduos se situam simbolicamente em razão das relações sociais”. Complementarmente, na opinião de Silva (2011 p.123), “na ancoragem psicossociológica a inscrição dos conteúdos das representações sociais varia em função do modo como os indivíduos se situam simbolicamente em relação às divisões posicionais e categorias existentes num dado campo social”.

Apoiados nos pressupostos ora avaliados, pode-se elucubrar que é mediante ao processo de ancoragem que se dá a internalização de fenômenos ou objetos, pois, mesmo que estes sejam afeitos ao grupo, ainda assim estarão ligados a informações, que por ventura, transformam-nos em algo obscuro e perturbador. Quanto ao processo de internalização, ele pode ser entendido como “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal, é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”, ou ainda se trata de uma “[...] operação que inicialmente representa uma atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (MARTINS, 1993, p.116). Dias (2013, p.70) afirma que esse processo “[...] ocorre por meio da integração do objeto exterior, aos esquemas conceituais que o indivíduo formou anteriormente, ao longo da vida”.

Dado o exposto, para que um adolescente ascenda ao primeiro emprego, sobre tudo na função de aprendiz⁴⁴, deve ele ter percorrido uma longa trajetória de sociabilização. Com efeito, uma significativa parcela dessa sociabilização passa-se no interior da família, numa interação contínua entre familiares, afazeres e responsabilidades. Quanto a este ponto, vale lembrar que, por vezes, erroneamente, essas atividades mezinhas do dia a dia da casa, não são compreendidas como trabalho⁴⁵.

Conceber o trabalho como uma atividade natural e precípua ao ser humano auxilia na compreensão do significado das imagens e símbolos (**ancoragens**) que elas produzem, ou seja, representações sociais sobre o trabalho. Diante disso, nas interações da díade – **adolescente** (sujeito) e **trabalho** (objeto representacional), está latente a percepção dos jovens acerca do trabalho realizado por seus pais e parentes próximos; deste modo, ante essas interações, surgem

⁴⁴ Neste trabalho foi exposto que o aprendiz necessita de registro formal em Carteira de Trabalho e Previdência Social, diferentemente de outras atividades remuneradas não formais, que são, em teoria, mais acessíveis aos jovens.

⁴⁵ Apenas como exemplo, algumas atividades podem ser: Lavar louças; cuidar da arrumação da casa; cuidar de irmãos mais novos; ser responsável por cuidados com o jardim ou cuidar dos animais domésticos etc.

diversos potencializadores na formação de valores, crenças e conceitos sobre o objeto “trabalho”. Muitas vezes estas internalizações são apreendidas do comportamento dos adultos que vivem com estes sujeitos; o apreço ou descaso pelo trabalho, por parte destes adultos, inculca nestes jovens, em diferentes contextos, visões favoráveis ou desfavoráveis sobre o trabalho.

Em suma, o sujeito traz consigo conceitos e representações sobre o objeto, que foram sendo realizadas por meio do convívio e de interações entre seu próprio fazer (trabalho), ou por sua percepção do trabalho do outro.

Por certo, a decisão de trabalhar guarda em si uma capacidade transformadora no vínculo entre adolescente (sujeito) e trabalho (objeto), visto que esta nova ligação (não mais abstrata) mudará sua relação com o objeto, tornando ainda mais complexo seu simbolismo. Durante o decurso do trabalho, esta complexidade tende ainda a ampliar-se em razão do confronto com ambientes e situações muito diferentes das idealizadas. Assim, este novo e múltiplo cenário, tocante ao objeto, faz dele incomum e ameaçador, comparado às representações precedentes, convencionais e estáveis no imaginário do jovem.

Como consequência, existirá uma resignificação do objeto, de modo a oportunizar uma adaptação a um conceito natural e familiar aos jovens aprendizes (ancoragem). Logo, a figura do objeto “trabalho”, agora mais perturbadora e complexa, é recontextualizada e ajustada a paradigmas tradicionalmente elaborados pelo sujeito (objetivação). Assim, encerram-se as discussões concernentes aos prolegômenos das RS: Objetivação e Ancoragem.

2.6.8.3 A zona muda das representações sociais

A vida em sociedade e as ações ordinárias que ela encerra são carregadas de valores, saberes, crenças, ideologias, representações e atitudes, que nem sempre (por diversos motivos) podem ser expressadas abertamente. Isso se impõe, uma vez que certos fenômenos vivenciados na realidade social conflituam com a visão e o pensamento social dominante.

Com desígnio de lidar com estes limites, que podem, com menor ou maior grau, alterar resultados em pesquisas em RS, apresenta-se a Zona Muda das RS. Entende-se, como Zona Muda das representações sociais, certos elementos das RS que podem ser compreendidos como contranormativos, não aparecendo espontaneamente nos discursos, tendo que “[...] cognições ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem

entrar em conflito com valores morais ou normas do grupo” (SILVA; FERREIRA, 2012, p.610).

Assim, embora certos elementos façam parte dos princípios presentes nos espaços de representação cotidianos de grupos sociais, e sejam compartilhados por estes, não são revelados espontaneamente em seus discursos, uma vez que demonstram aspectos não desejados e conflitantes com as concepções e ideias comuns deste grupo social (ABRIC, 2005).

Para Abric (2003), em determinados objetos sociais, e em seus contextos específicos, encontra-se uma zona muda nas representações, que por sua vez, são formadas por fundamentos que não são encontrados nas falas dos indivíduos por meio dos métodos clássicos de coleta de dados.

Com efeito, a TRS, por tratar-se de um arcabouço teórico abrangente, incorpora múltiplas abordagens que dão ênfase a variados aspectos que constituem a teoria maior de Moscovici (1976). Estas múltiplas abordagens são: Abordagem Dimensional – Moscovici (1978); Abordagem Dinâmica – Jodelet (1989), com ênfase na forma como as RS são formadas; Abordagem Genética – Doise (1992), com estudos sobre os processos de ancoragem; e a Abordagem Estrutural – Abric (2003) com olhar dedicado a Teoria do Núcleo Central.

Desta feita, observa-se que são múltiplas as abordagens dentro dos estudos de representação social. Assim, voltando a atenção especificamente para os rudimentos envolvidos na conceituação da zona muda das representações, seu elo é afeito à Abordagem Estrutural de Abric (2003).

“As pessoas que interrogamos nos dizem o que pensam?” (ABRIC, 2003b, p.67). Fundamentado nesta indagação, o autor manifestou sua preocupação com a forma metodológica nas pesquisas em RS. Especificamente, preocupava-se com a confiabilidade das informações granjeadas com vistas a arvorar RS genuínas tocantes ao objeto ou fenômeno. “Uma vez que a pesquisa em representações sociais importa objetos polêmicos, fruto de elaborações do universo reificado da ciência, torna-se fundamental pensar se os resultados obtidos refletem as crenças e ideias dos indivíduos e grupos estudados” (BARROS, 2015, p.34).

De acordo com Barros (2015), Abric, ao analisar os resultados das eleições presidenciais na França, ficou absorto com a divergência entre os resultados finais e as pesquisas de intenção de votos. Isso o levou a pensar que, provavelmente, os indivíduos preferiram não revelar suas reais intenções por um desejo de aceitação social.

Deste modo, depreende-se que, em certas circunstâncias, os “[...] entrevistados não nos dizem tudo, eles escondem alguns componentes de seus pensamentos em certas situações, e

nestas existem duas facetas da representação: uma explícita, verbalizada; outra não verbalizada, não expressa, denominada “zona muda” (SCOZ e MARTINEZ, 2009, p.432).

Portanto, a Zona Muda das representações é formada por concepções e imagens que não são reveladas com facilidade pelos indivíduos, levando-se em consideração que a exposição de tais conteúdos é compreendida como um contraponto às normas sociais vigentes. Outra questão relevante vem de Costa (2007), que assevera que essas representações são conhecidas pelos sujeitos, sendo manifestações conscientes; ou seja, não caracterizam os processos inconscientes da teoria psicanalítica. Deste modo, é possível assegurar que tais pensamentos e representações não são reveladas, tão somente, porque os sujeitos não desejam fazê-lo.

Dependendo das circunstâncias e do contexto ensejado, o sujeito pode selecionar, sopesar os elementos que são exprimíveis de sua representação; “O resultado desta ação é um discurso que poderia ser classificado como ‘politicamente correto’ acerca do objeto da representação” (Costa, 2007, p.48).

Segundo Barros (2015, p.35) a Zona Muda existe:

[...] em função da presença das normas que regulam as interações sociais e do fenômeno de gestão de impressões, processo pelo qual o sujeito deseja repassar aos demais membros do grupo uma imagem positiva de si mesmo. A gestão de impressões leva em conta a desejabilidade social, ou seja, o desejo de ser aceito e reconhecido como membro de um grupo.

Logo, é possível depreender que o desejo de pertencimento e de aceitação pelos membros do grupo, por vezes, pode fazer com que os entrevistados direcionem seu discurso para longe de suas reais aceções, sua real visão sobre determinado objeto, apenas para garantir este pertencimento.

3 MÉTODO

Não é ambição desta pesquisa apresentar um “tratado” sobre a participação de adolescentes no Programa Aprendizagem, pois, de fato, a complexa trama de conjunturas imbricadas ao tema não o permitiria; aliás, nem tão pouco pretendeu-se extenuar as discussões sobre o assunto. Ademais, dada a limitação do tempo da pesquisa, percorrer outros caminhos⁴⁶ dentro desta seara seria um afã inócuo, sabendo que o tempo impediria sua consumação.

Desta feita, o caminho escolhido para as discussões da hodierna pesquisa teve como mote a TRS, posto que propicia um meticuloso exame do fato social. Minayo (2009, p.16) salienta que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”.

Ainda, a pesquisa pode ser considerada “[...] um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 157). Portanto, abarcar métodos e técnicas consistentes na pesquisa é condição *si ne qua non* para alcançar êxito na compreensão das RS do trabalho de adolescentes e sua adultização pelo trabalho.

Quanto aos quadros de referência⁴⁷, esta pesquisa foi alicerçada no paradigma Funcionalista de Durkheim (1858 – 1917). Assis (2009, p.15) afirma que:

[...] o enfoque funcionalista defende que toda a atividade social e cultural é funcional; [...] O funcionalismo, estuda a sociedade do ponto de vista de um sistema organizado, reunindo uma trama de ações, de relações sociais e de instituições correlacionadas, que agem e reagem uma em relação às outras, de forma dependente e equilibrada. Se uma das partes perde o controle, ela entra em disfunção ou anomia e isso reflete sobre o todo (sistema), causando desorganização e desequilíbrio social.

Estas elucidaciones respaldam o viés funcionalista desta pesquisa, tendo em conta que esta dispensa especial atenção a elementos ligados à divisão do trabalho (objeto desta pesquisa). Segundo Cabral (2004, p.6), “é um grande desafio manter um grau satisfatório de coerência

⁴⁶ Sobre outros caminhos, algumas hipóteses para novas pesquisas são: conformidade e continuidade da educação regular na concomitância do Programa Aprendizagem; qualidade de vida da família do jovem a partir de seu ingresso no mundo do trabalho; habilidade do jovem em lidar com sua remuneração mensal; relações sociais dos jovens; o Programa Aprendizagem como potencializador da carreira profissional dos jovens. As possibilidades sobre este tema seriam incontáveis, assim, apenas algumas foram mencionadas.

⁴⁷ No processo de investigação das ciências sociais, bem como na metodologia da pesquisa, os papéis das teorias (quadro de referências) são importantes, pois, definem conceitos, apontam hiatos no conhecimento, auxiliando, assim, na construção de hipóteses. De outro lado, possibilitam a racionalização e interpretação do mundo.

moral e intelectual nas sociedades modernas, caracterizadas pela extrema especialização de funções”.

Em seu esforço de encontrar a causa da divisão do trabalho nas sociedades modernas, “Durkheim recorre ao princípio da homogeneidade da causa e do efeito, que postula que um fenômeno social só pode ser explicado por outro fenômeno social” (CABRAL, 2004, p.8).

Ainda, para Durkheim, numa sociedade fundamentada na divisão do trabalho, a família passa a ser econômica e socialmente secundária, posto que o tempo e a energia gastos com o trabalho passam a ser prioritárias; no conceito do sujeito, isso é legítimo, pois pelo trabalho ele sustenta a família⁴⁸.

Os fatos acima pousaram dúvidas que instigaram o desenvolvimento desta pesquisa; deste modo, compreender a adolescência como um elo desta especialização para o mundo do trabalho arrazoa a escolha deste enfoque.

Por fim, na próxima seção apresentar-se-á os caminhos metodológicos escolhidos para obtenção dos dados e as interpelações aos sujeitos da pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa

Foi realizada uma pesquisa de campo que se caracteriza pelo “levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos acontecem” (ASSIS, 2009, p.19), ou seja, no ambiente particular onde os adolescentes compartilham seus momentos e coletivamente constroem suas representações sociais. Isso é fundamental, dado que, para Moscovici, as pesquisas em representações sociais devem sempre estar em consonância com o contexto em que surgiram. Ainda mais [...], “a possibilidade de diferenciação nas representações está no fato de que elas representam histórias de vida diferentes e podem estabelecer relações também diferentes” (PALMA, 2012, p.56), ou seja, é por meio destas relações que os jovens e adolescentes desenvolvem seu repertório cultural e visões particulares, a partir de suas experiências com o outro.

Convém esclarecer que esta pesquisa é exploratória com abordagem híbrida, quali-quantitativa⁴⁹, trazendo como referencial teórico a TRS.

⁴⁸ Seria então, justo, atribuir tais responsabilidades a pessoas tão jovens, seriam os adolescentes maduros para assumir essa conjuntura de responsabilidades típicas da vida adulta? Encontrar tal resposta, talvez possa ser objeto de objeto de pesquisa complementar a esta.

⁴⁹ A dicotomia positivista x interpretativo, quantitativo x qualitativo, parece estar cedendo lugar a um modelo alternativo de pesquisa, o chamado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho (GOMES; ARAÚJO; LOPES, 2012).

A pesquisa exploratória é definida como aquela que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. (GIL, 2002, p.41). O mesmo autor, ao minuciar a pesquisa descritiva, diz que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] salientam-se aquelas que tm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental; [...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. [...] aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis (GIL, 2002, p.42).

Por conseguinte, é desejável explicitar que a escolha da abordagem quali-quantitativa foi relevante, pois as pesquisas exploratórias descritivas compreendem bem esta aparente dualidade, e também, separadamente, nenhuma delas seria capaz de dar clareza à realidade estudada. Esta concepção ancora-se no fato de que o objeto (trabalho) e o sujeito (adolescentes) desta pesquisa apresentam nuances particularmente complexas; ambos são, de certo modo, bastante controversos, exigindo assim, uma maior diligência e precaução no tratamento de seus matizes.

Minayo e Sanches (1993) consideram que, do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade entre investigação qualitativa e quantitativa. Os autores sugerem que na primeira (quali) trabalha-se com valores, crenças, representações, hábitos e atitudes; a na segunda (quanti) busca-se atuar com dados e indicadores.

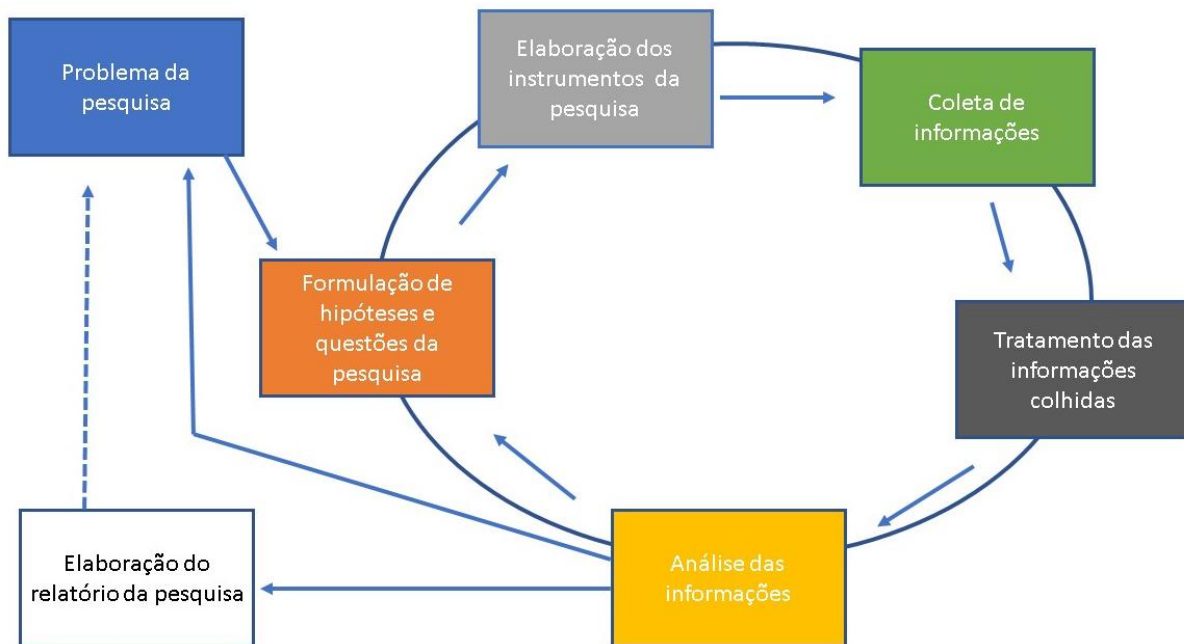
A pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT; BECK, 2011, p.201).

A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana (POLIT; BECK, 2011, p.201).

Complementarmente, vale ressaltar que o estudo e a aplicação de técnicas quantitativas podem revelar conjunturas que só são respondidas a partir de técnicas qualitativas, ou vice e versa; deste modo, com vistas a dar maior profundidade aos resultados, foi aplicada a técnica de triangulação, o que será mais bem descrito em seção posterior.

A fim de garantir maior lucidez aos recursos metodológicos empregados neste estudo, pode ser visto, num quadro esquemático, os princípios metodológicos adotados nesta pesquisa.

Figura 13 – Etapas e procedimentos da pesquisa



Fonte: Próprio (2018), adaptado a partir de Spradley (1980).

Nota-se, por meio da imagem, que este procedimento abarca todas as fases da pesquisa, desde a formulação do problema, passando por coleta, tratamento, análise dos dados, até a entrega final do relatório de pesquisa; o que valida sua aplicação.

3.2 População e amostra

Tendo em vista que as pesquisas sociais, via de regra, compreendem um vultoso número de elementos, faz-se necessário delimitar o *Corpus* da pesquisa, analisando uma pequena parte dos sujeitos que constituem esta população⁵⁰. Segundo Gil (2008, p.109), a amostra é o “Subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Com a finalidade de apresentar adequadamente a população da pesquisa, isto é, o número de adolescentes que vivem no município, foi feito um diligente levantamento de dados, junto a órgãos governamentais e institutos de pesquisa, que compreendem estas informações.

⁵⁰ Para Gil (2008, p.108), população pode ser compreendida como um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.

Quadro 3: Pirâmide etária do município da pesquisa

Pirâmide Etária						
Idade	Município		São Paulo		Brasil	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
0 a 4 anos	9.224	8.752	1.361.616	1.313.756	70.016.614	6.778.795
5 a 9 anos	9.645	9.291	1.457.203	1.403.430	76.233.749	7.344.867
10 a 14 anos	11.323	11.024	1.687.826	1.637.087	8.724.960	8.440.940
15 a 19 anos	11.578	11.048	1.667.482	1.636.426	8.558.497	8.431.641
20 a 24 anos	12.381	12.070	1.835.222	1.802.466	8.629.807	8.614.581
25 a 29 anos	12.778	12.706	1.881.495	1.908.294	8.460.631	8.643.096
30 a 34 anos	11.934	12.168	1.741.346	1.815.101	7.717.365	8.026.554
35 a 39 anos	10.454	10.834	1.549.270	1.634.851	6.766.450	7.121.722
40 a 44 anos	9.995	10.470	1.444.230	1.536.444	6.320.374	6.688.585
45 a 49 anos	9.144	9.861	1.308.853	1.444.270	5.691.791	6.141.128
50 a 54 anos	7.942	8.805	1.149.501	1.286.603	4.834.828	5.305.231
55 a 59 anos	6.545	6.984	930.303	1.057.688	3.902.183	4.373.673
60 a 64 anos	4.853	5.601	705.940	831.069	3.040.897	3.467.956
65 a 69 anos	3.387	4.092	499.180	609.906	2.223.953	2.616.639
70 a 74 anos	2.468	3.096	371.655	484.550	1.667.289	2.074.165
75 a 79 anos	1.557	2.302	246.532	354.796	1.090.455	1.472.860
80 a 84 anos	943	1.646	150.452	246.113	668.589	998.311

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

De acordo com dados do IBGE (2010), a cidade vale-paraibana, onde foi realizada a pesquisa, possui uma população de, aproximadamente, 45.000 adolescentes, o que pode ser observado na área destacada no Quadro 3. O quadro demonstra a pirâmide etária do município⁵¹, comparando-a com o estado de São Paulo e com o Brasil.

Como o cerne desta pesquisa é voltado para os adolescentes participantes do Programa Aprendizagem, interessa primeiramente esclarecer que a lei 10.097/00, Lei da Aprendizagem, que rege os dispositivos contratuais de trabalho para adolescentes, determina a obrigatoriedade de registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS); o adolescente Aprendiz tem, necessariamente, que ser oficialmente registrado. Em virtude disto, foi feito um levantamento

⁵¹ Este foi o último levantamento oficial do IBGE, toda via, utilizando a expectativa de crescimento populacional exposto pelo mesmo Órgão, e, atualmente, o município em questão deve possuir aproximadamente 46.200 adolescentes.

junto ao *site* do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2015), demonstrando o nível de empregos formais por faixa etária no município foco da pesquisa.

Quadro 4: Empregos formais por faixa etária no município pesquisado

Faixas Etárias			
Faixa Etária	Masculino	Feminino	Total
1 - 10 a 14 anos	2	2	4
2 - 15 a 17 anos	610	478	1.088
3 - 18 a 24 anos	6.510	5.702	12.212
4 - 25 a 29 anos	7.075	5.820	12.895
5 - 30 a 34 anos	14.454	11.337	25.791
6 - 40 a 49 anos	10.684	7.114	17.798
7 - 50 a 64 anos	7.341	4.312	11.653
8 - Acima de 65 anos	507	198	705
Total	47.183	34.963	82.146

Fonte: MTE (2015).

Levantou-se, assim, o número de adolescentes com emprego formal, o que pode ser visto de maneira destacada no Quadro 4. Os números apontam que, aproximadamente, 1.092 adolescentes têm emprego formal no município, contudo, isso não significa que todos estes sejam aprendizes, pois um grande número de empresas contrata menores em condições distintas as determinadas pela Lei da Aprendizagem.

Outra preocupação pertinente para determinação da amostra reside em estabelecer o número de instituições de ensino no município que oferecem formação teórico profissional na concomitância das atividades laborais e da escola regular, seguindo conteúdos e carga horária determinadas pela Lei da Aprendizagem. Em consequência disso, foram encontradas 6 instituições de ensino no município que ofertam estes cursos, são elas: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de aprendizagem Comercial), ETEC (Centro Paula Souza), SOAPRO (Sociedade de Amparo e Proteção), CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) e Guarda Mirim.

Quanto ao critério para a delimitação dos sujeitos da amostra, cabe destacar que:

[...] o tamanho da amostra depende de contrapor profundidade e abrangência: um estudo fenomenológico que exija grande envolvimento do pesquisador com os participantes pede menos gente do que um estudo fundamentado em teoria que pretenda levantar, de cada entrevistado, uma só resposta para uma única pergunta (VIEIRA, 2014, p.2).

Ainda convém lembrar que o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p.58).

Então, a fim de levantar novas e pertinentes informações sobre as RS dos adolescentes foco desta pesquisa, foi escolhida uma dentre as 6 escolas⁵² de educação profissional existentes no município que oferecem formação para os aprendizes.

A escola em questão possui (no momento da pesquisa) aproximadamente 215 jovens e adolescentes nos cursos de formação teórico profissional, que visa o desenvolvimento de competências e o aprimoramento pessoal e profissional dos aprendizes que trabalham nas diversas áreas e departamentos de empresas parceiras da instituição.

Desta maneira, dado que a pesquisa qualitativa não exige um grande contingente de sujeitos em sua amostra, optou-se por entrevistar 20 alunos do curso de Aprendizagem.

Objetivamente, em caso de dúvidas quanto à fidelidade dos dados amealhados nas entrevistas, outras entrevistas⁵³ são realizadas a fim de verificar se há consonância de resultados. Efetivamente comparam-se similitudes e redundância entre o discurso dos 20 primeiros sujeitos e dos novos entrevistados.

3.3 Instrumentos

Dada a complexa conjunção de fatores que envolvem as pesquisas sociais, a presente pesquisa lançou mão de dois diferentes instrumentos de coleta de dados, são eles: entrevistas e questionários. A opção por múltiplos instrumentos está respaldada em Yin (2001, p.121) que diz que, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo, provavelmente será muito mais convincente e acurada se basear-se em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”.

3.3.1 Entrevistas

Para esta pesquisa, optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada.

As entrevistas, segundo Minayo (2009, p.64), “podem ser consideradas conversas com finalidade, e se caracterizam pela sua forma de organização, [...] e tem o objetivo de construir

⁵² Um pormenorizado exame desta unidade escolar consta da seção **1.3** deste trabalho.

⁵³ Aqui, a quantidade de novas entrevistas não pôde ser determinada, uma vez que é impossível determinar quantas novas entrevistas deverão ser feitas até que se encontre o nível desejado de redundâncias.

informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. E mais, “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p.215).

Quanto à especificidade das entrevistas semiestruturadas, entende-se este modelo como

[...] entrevista na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999, p.133).

Ademais, com o uso deste tipo de entrevista, o pesquisador é capaz de identificar comportamentos e reações do entrevistado diante de determinadas perguntas. Neste caso, é necessária uma maior sensibilidade do pesquisador para identificar diferentes nuances nas respostas do entrevistado. O foco deste instrumento é o de aprofundar pontos que possam não ter ficado claros numa primeira abordagem. Assim, esta técnica procura acompanhar um roteiro prévio, que tolera e aceita perguntas abertas, a fim de que sejam também analisadas questões novas trazidas pelo entrevistado.

Em vista dos argumentos apresentados e entendendo as RS como um fato social relevante, foi elaborado um roteiro de entrevista, que focaliza, especificamente, as RS do trabalho para o jovem aprendiz.

Duas correntes distintas estiveram presentes no roteiro de entrevista. A primeira buscou “utilizar uma linguagem que se aproxima do contexto natural no qual o fenômeno se manifesta, ou seja, o material do qual se queira extrair as representações deve ser produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível” (SILVA; FERREIRA, 2012, p.610). Contudo, Silva e Ferreira (2012, p.610) argumentam que “[...] as perguntas da entrevista devem ser formuladas de modo a avançarem além da espontaneidade em direção a aspectos que por diversas razões não são ditos”, e eles concluem que “[...] uma vez que o não dito pode constituir-se no principal conteúdo da representação”, assim, uma segunda técnica foi utilizada, a chamada técnica de substituição e descontextualização, uma vez que os autores defendem que em alguns casos, para certos objetos, exista uma zona muda de RS. Deste modo, na busca de saber o que está escondido, na tentativa de revelar os elementos da zona muda das representações, foi empregada estas duas técnicas na elaboração dos questionários defendidas por Silva e Ferreira (2012).

3.3.2 Questionários

Com a intenção de dar respostas adequadas as questões sociodemográficas, buscou-se coletar dados primários por meio de questionários. Esta é a face quantitativa da pesquisa, onde, por meio de dados numéricos, almejou-se encontrar indicadores que dessem respostas às possíveis causas dos problemas levantados. Segundo Assis (2009, p 29), os questionários são:

[...] instrumento ou programa de coleta de dados confeccionado pelo pesquisador, cujo preenchimento é realizado pelo informante. [...] o questionário permite mais abrangência, menor esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas. Pode conter questões fechadas, abertas, e dos dois tipos.

Em virtude disso, foi utilizado um questionário estruturado não disfarçado que segundo Carnevalli e Miguel (2001, p.4), trata-se de um instrumento onde “o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas”. Assim, para a elaboração deste questionário, foram utilizadas questões fechadas de múltipla escolha com escala, de modo que o respondente consiga indicar seu nível de aceitação ou satisfação sobre determinado assunto ou tema abordado.

Cumpra apresentar que para esta pesquisa optou-se pela utilização de questionário do tipo *Survey*, que pode ser “[...] descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo” (FREITAS *et al.*, 2000, p.105). A escolha deste tipo de questionário se justifica, posto que, o mesmo simplifica a obtenção de respostas que tencionam encontrar elucidações para questões do tipo “o quê? ”, “como? ”, “quanto? ”, “por quê? ”, ou seja, quando o interesse da catalogação é desvelar o que, por que, e como dado elemento está acontecendo.

Em face dos dados apresentados, estes instrumentos estão, portanto, plenamente justificados, tendo em vista que esta pesquisa está imbricada sob a égide da TRS, corroborando a visão de alguns estudiosos de que as abordagens quali-quantitativa em pesquisas sociais não são paradoxais, na verdade, elas são complementares. Uma preenche as lacunas que a outra não consegue suprir. De maneira análoga pode-se dizer que elas são como matéria e espírito, que embora tenham naturezas diferentes, formam um só corpo”. (GOMES; ARAÚJO; LOPES, 2012, p.10).

3.4 Procedimentos para coleta de dados

O preliminar e fundamental procedimento para dar início à coleta de dados foi a submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade de Taubaté (Unitau), que objetivou a defesa dos interesses dos indivíduos que colaboraram com a mesma, e ainda tinha vistas a atestar padrões éticos e assegurar que não haveria prejuízos ou constrangimentos a estes sujeitos. Deste modo, ao apresentar o projeto ao CEP, o mesmo deu deferimento à presente pesquisa sob o número 2.565.360⁵⁴.

De posse do parecer deferido do CEP, e somente de posse deste, iniciaram-se os contatos com a instituição de ensino onde os sujeitos da pesquisa desenvolvem suas atividades teórico profissionais.

Com o desígnio de lograr êxito, na anuência da realização da pesquisa junto aos alunos da instituição supramencionada, além de ofício para solicitar permissão de realização de pesquisa⁵⁵, foram apresentados dois documentos exigidos pela instituição, eles são: **Solicitação para a realização de trabalho acadêmico ou científico sobre a instituição**, e ainda, **Termo de compromisso e responsabilidade de publicação de trabalho acadêmico ou científico sobre a instituição**⁵⁶.

Com a aprovação para a realização da pesquisa pela instituição, foi solicitada uma reunião com a gestão da área onde estão lotados os cursos do Programa Aprendizagem. O propósito desta reunião foi entender a dinâmica dos cursos e ajustar a melhor forma de realizar a pesquisa sem causar prejuízos pedagógicos aos alunos, ou seja, aplicar as entrevistas e o questionário em dias e horários que não interrompessem por tempo demasiado as atividades pedagógicas em sala aula.

Com isso, foi autorizado que as entrevistas e a aplicação do questionário acontecessem no ambiente interno da escola.

3.4.1 Aplicação - questionário

O primeiro procedimento realizado foi à aplicação dos questionários, estes que visavam o levantamento do perfil dos sujeitos baseando-se em dados sociodemográficos; elemento

⁵⁴ O Parecer Consubstanciado do CEP encontra-se no Anexo C.

⁵⁵ Apêndice I.

⁵⁶ Anexo A.

quantitativo desta pesquisa. A atividade foi realizada de acordo com agenda acertada previamente com a coordenação pedagógica e professores das 16 turmas de Aprendizagem.

Esta fase da coleta de dados aconteceu em um período de 14 dias, entre os dias 28 de março e 10 de abril de 2018. Na prática, foram realizadas intervenções com média de 25 minutos de duração em cada uma das 16 turmas de aprendizagem, o que somado gerou um total de aproximadamente 7 horas de atividade junto às turmas.

Para a aplicação do questionário, foi utilizada a plataforma *Monkey*, que disponibilizou um *link* de acesso ao questionário, que, por sua vez, era composto por 11 perguntas de múltipla escolha com escala que seguia o padrão dos questionários *Survey*.

Durante as intervenções para a coleta, foi explicado o intuito do questionário, sanaram-se as dúvidas, e perscrutaram-se possíveis candidatos para a fase das entrevistas. Por fim, foi enviado por meio do aplicativo de comunicação *WhatsApp* o *link* que permitiu que todos os alunos acessassem o questionário de forma *online*. Esta técnica foi possível, uma vez que todas as turmas no momento da pesquisa, possuíam um grupo de comunicação interna (com todos os alunos) incorporado a este aplicativo de comunicação. Esta forma de coleta se mostrou muito rápida e eficaz, visto que, dos 215 alunos matriculados no curso (no momento da pesquisa), 202 responderam ao questionário, portanto, uma assertividade de 95,28% na coleta dos dados, até mesmo alunos que estavam ausentes no dia da coleta puderam responder remotamente, pois receberam o *link* da pesquisa⁵⁷.

3.4.2 Aplicação – entrevistas

Tocante às entrevistas, como dito, foi durante a aplicação dos questionários que foi feito o levantamento de candidatos à participação desta fase. *A priori*, foi bastante penoso conseguir os 20 candidatos; muitos declinaram de imediato alegando timidez e inabilidade em lidar com a gravação frente a uma câmera.

Superada as dificuldades iniciais, foi possível granjear 20 candidatos (7 homens, 16 mulheres).

O processo das entrevistas em si aconteceu em horários previamente agendados com cada um dos candidatos. A entrevista de formato semiestruturada foi composta por 12 perguntas que visavam o levantamento de informações de caráter qualitativo sobre a visão dos entrevistados quanto às representações sociais do trabalho.

⁵⁷ Estes por sua vez, foram apenas 5 alunos, os demais responderam à pesquisa na própria escola.

Para coletar as 20 entrevistas, foram necessários 36 dias de atividades, dedicados a prospecção, agendamento e gravação das entrevistas, este período ocorreu entre os dias 30 de março e 04 de maio de 2018. Para a gravação de todas as entrevistas, foi assegurado que o local estivesse tranquilo e sem a interferência de terceiros. Também foram dispensados aproximadamente 18 horas de gravação em vídeo de alta definição utilizando-se de equipamentos semiprofissionais.

No momento das entrevistas, foram apresentadas as intenções da pesquisa e feita a leitura conjunta do roteiro; esta visou garantir que o candidato não ficasse com nenhuma dúvida tocante ao teor das perguntas, ou ainda, que o mesmo pudesse antecipadamente declinar da realização da entrevista (o que não houve), caso julgasse por algum motivo correto fazê-lo. Também foi colhida, antes do início da gravação, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁸ em duas vias (uma para o pesquisador e uma para o entrevistado), o que autorizou a gravação da entrevista em áudio e vídeo, e ainda, tencionava assegurar o sigilo da identidade do entrevistado, bem como sua saída do estudo a qualquer momento, caso o quisesse.

Findo o período de gravações, iniciou-se o processo de transcrição dos áudios das entrevistas, ação que deteve 12 dias de atividade, contabilizando aproximadamente 35 horas de trabalho, que gerou um relatório final com 25 páginas. Terminada a transcrição e cumprindo o compromisso firmado antecipadamente com cada entrevistado, as transcrições foram apresentadas aos sujeitos para sua conformação, e como não houve nenhum declínio ou objeção tocante ao resultado da transcrição, pôde-se enfim dar como concluída esta etapa da coleta de dados.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Os dados amealhados na fase da coleta foram analisados a partir dos sólidos construtos de Moscovici (1976) sobre a Teoria das Representações Sociais, autor este que é o baluarte desta pesquisa.

Quanto ao procedimento de análise dos dados, é pertinente observar o que diz Chizzotti (2006, p. 98) em relação à apreciação de um documento. Segundo o autor, pode-se fazer uso de “diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele

⁵⁸ Anexo B.

cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador”.

Outro instrumento utilizado foi a triangulação dos dados, uma vez que por meio desta técnica é possível

[...] adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.206).

Nesse sentido, esta técnica propiciou uma percepção mais apurada do todo que envolve o objeto estudado, e, assim, facultando sentido entre os diferentes aspectos observados do objeto.

3.5.1 Procedimentos para análise – entrevistas

Apoiado no entendimento de que ao escolher uma técnica para a análise dos dados, deve-se sempre levar em conta o material e também o objetivo da pesquisa, a presente pesquisa foi alicerçada na técnica de Análise de Conteúdo para a fase das entrevistas.

Autores renomados defendem o uso desta técnica, alguns podem ser citados aqui, sendo eles: Laurence Bardin (1977), George Gaskell (2001) e Martin W. Bauer (2002). Assim, o funcionamento e os objetivos da Análise de Conteúdo podem ser representados como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p.48).

De forma complementar, Bauer e Gaskell (2003, p.187) circunstanciam a Análise de Conteúdo como sendo um método de análise de textos, concebido no bojo das ciências sociais empíricas, destarte, eles destacam que

Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades", e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos.

Desta feita, em respeito aos objetivos desta pesquisa, e entendendo que a Análise de Conteúdo desnuda certas suspeições tocantes à dicotomia subjacente às pesquisas híbridas quali-quantitativa, o zelo e diligência expedidos na utilização desta técnica se justificam.

Com respeito à Análise de Conteúdo, ela é perfeitamente compatível com a teoria das representações sociais (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2007). Pelo que foi exposto e sabendo que a presente pesquisa analisou dados quali-quantitativa, tornou-se meritório identificar como se diferenciam os procedimentos para a análise destes dados, logo

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 1977, p.21).

Deste modo, como visto, a aplicação desta técnica favorece uma interpretação mais minuciosa dos discursos dos sujeitos.

Conforme anteriormente mencionado, os áudios gravados nas entrevistas foram transcritos, e para o tratamento destes dados foi utilizado o *software* Iramuteq, esta escolha se deve ao fato de que este programa “auxilia na análise de conteúdos textuais densos e carregados de sentidos diversos, sejam eles escritos ou obtidos a partir da fala dos sujeitos” (AZEVEDO; MIRANDA, 2012, p.7).

Igualmente, foi possível analisar, por meio deste *software*, os textos produzidos a partir das transcrições das entrevistas de diferentes indivíduos, desde que estes fossem coletivamente compartilhados por um grupo social em determinado contexto e tempo, o que foi cumprido.

A partir dos resultados obtidos pelo *software*, os conteúdos das entrevistas foram classificados e agrupados em temas majorantes, constituídos a partir da similitude dos discursos dos entrevistados, visto que o apetrecho apresenta um encadeamento fundamentado nas singularidades nos discursos dos sujeitos.

A tempo, estes encadeamentos, também chamados de classes de palavras, subsidiaram a elaboração de mapas conceituais, os quais, possibilitaram uma análise mais generalizante e rápida dos principais eixos de discurso dos sujeitos.

À guisa de esclarecimento, importa dispor a ordem em que os elementos se sucederam no uso do *software*, deste modo, apresenta-se em uma tabela os passos utilizados na realização de Análise de Conteúdo com o *software* Iramuteq.

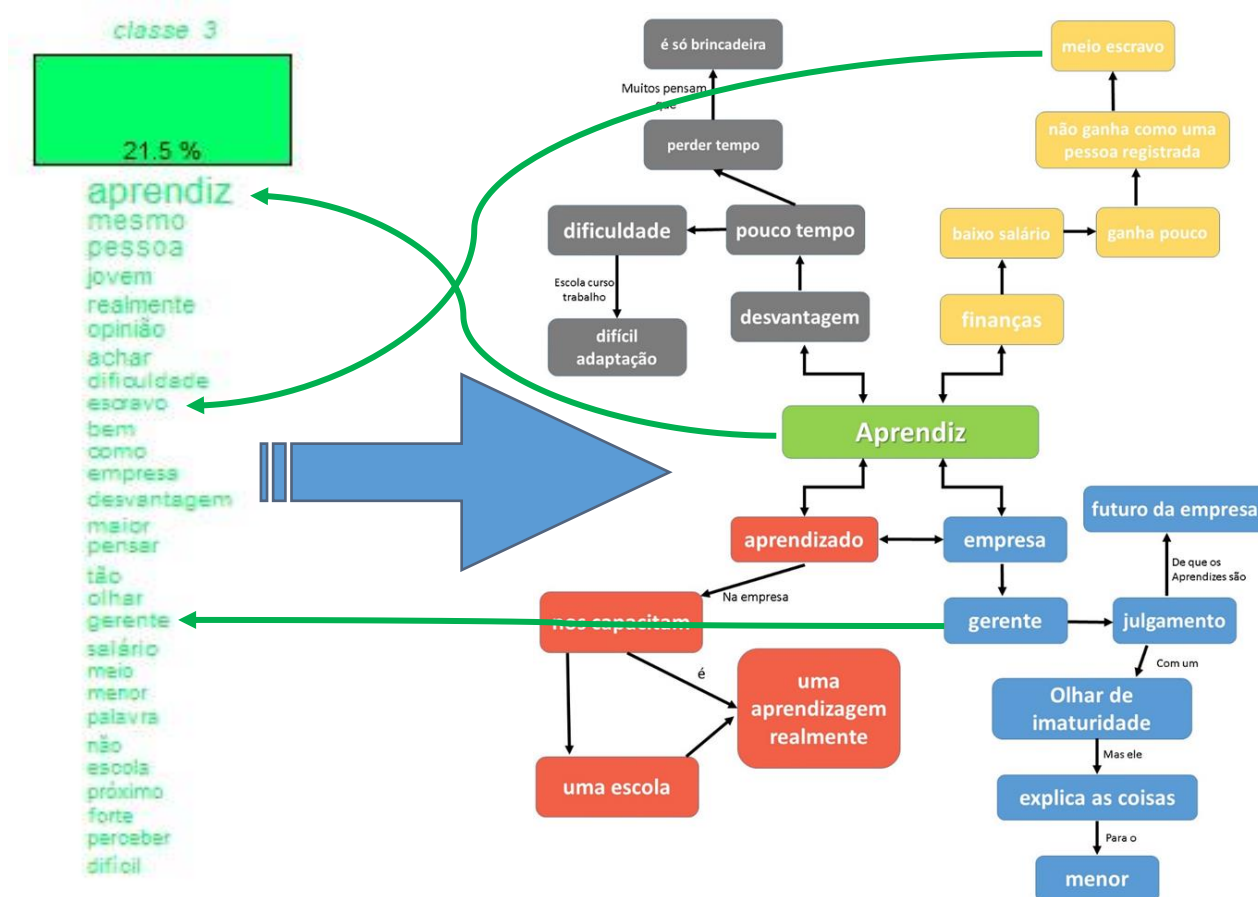
Tabela 1 – Passos para realização de análise com *software* Iramuteq

<u>Atividade</u>	<u>Característica</u>
<i>PRECEDENTES</i>	
1 – Adequação dos dados	Os textos produzidos devem ser estruturados pelo pesquisador, seguindo padrões de formatação exigidos pelo sistema, pois estes são os mais apropriados para a análise do Iramuteq (exemplo: entrevista de narrativa, artigos de mídia, respostas a questões abertas, etc.).
2 – O <i>corpus</i> de dados	Devem ser homogêneos e coerentes, ou seja, os textos devem ser produzidos sob condições semelhantes e focarem os mesmos elementos.
3 – Preparação dos dados	Símbolos como o asterisco (*) possuem sentido especial no Iramuteq; por isso devem ser substituídos por outros caracteres. Apóstrofes e caracteres específicos não-universais devem ser substituídos por transliterações.
4 – Rotulagem	Rotular unidades de texto com "variáveis passivas", os atributos do locutor ou as características do texto.
<i>DURANTE A REALIZAÇÃO</i>	
5 – Execução	Uma primeira análise deve ser feita usando parâmetros provisórios. Ainda, durante a execução, podem-se mudar os parâmetros de acordo com as necessidades da pesquisa.
6 – Resultados	Para garantir resultados estáveis, Iramuteq computa duas classificações, empregando diferentes extensões de unidades de texto. Uma solução aceitável classifica ao menos 70% das unidades de texto.
<i>POSTERIOR</i>	
7 – Exame dos resultados	As palavras resultantes devem ser classificadas e interpretadas. O arquivo produzido oferece auxílio para interpretação de: listas de palavras características de uma classe, combinações mais frequentes de palavras, texto completo das afirmações originais em uma classe.
8 – Informações adicionais	“Variáveis passivas” e palavras com função associadas a uma classe fornecem informação adicional no contexto e na dinâmica dos discursos.
9 – Integração	Integrar os diferentes resultados em uma interpretação compreensiva.

Após meticulosa aplicação dos passos supramencionados, o empreendimento de engendrar a análise dos resultados das entrevistas foi menos complexa, toda via, exigindo tempo e dedicação a seu feito.

Com vistas a afiançar a validade dos resultados gerados pelo *software* Iramuteq, demonstra por meio de um esquema, como uma dada classe de palavra torna-se um mapa conceitual.

Figura 14 – Esquema de construção mais comum de análise a partir das classes de palavras do Iramuteq



Fonte: Próprio (2018).

Como pode ser observado no esquema da Figura 14, a qual se apresenta dividida em duas partes principais, sendo a primeira denominada automaticamente pelo *software* como classe 3 (em verde), que por seu turno, apresenta uma escala de palavras onde as palavras mais acima, e de dimensão maior, são as de maior incidência no *corpus* textual analisado; tal classe subsidiou a elaboração do mapa conceitual apresentado à direita da figura, revelando que a partir de resultados de similitudes no discurso dos sujeitos, pôde-se interpretar os resultados à

nível da coletividade dos discursos dos sujeitos, uma vez que apoiado na classe de palavras ora apresentada, foi possível distinguir as principais nuances das representações dos sujeitos tocantes ao objeto da pesquisa.

3.5.2 Procedimentos para análise - questionários

Para tratar os dados colhidos por meio dos questionários, foi utilizado o sistema *Survey* da plataforma *Monkey*, sistema este capaz de desvelar estatisticamente os dados coletados. Este sistema propiciou ao pesquisador a realização da análise quantitativa dos resultados do questionário aplicados junto aos adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

3.5.3 Procedimentos para análise – triangulação

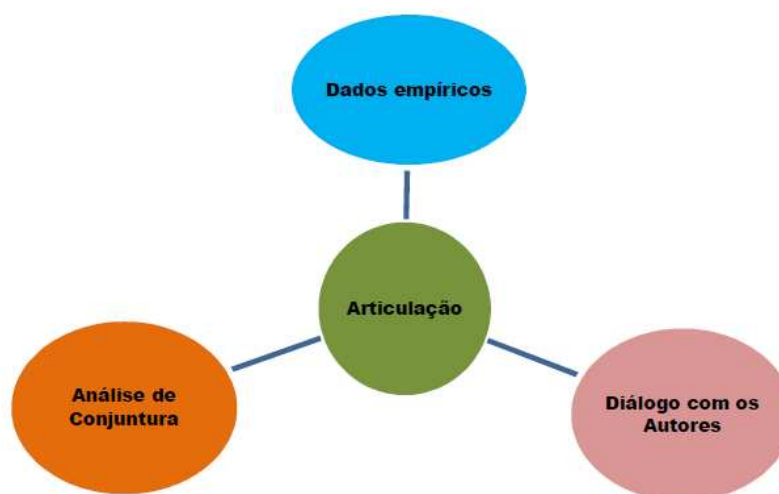
A triangulação de dados tem sido apresentada como um procedimento eficiente para a interpretação de dados analíticos dentro das duas esferas de pesquisa, quali e quanti (MARCONDES; BRISOLA, 2014). Por esta especificidade, ela foi adotada para dirimir as lacunas na interpretação dos dados relacionados às RS apresentadas nos instrumentos anteriores. Segundo Minayo (2005, p. 29), a importância da triangulação de dados consiste em que esta estratégia viabiliza “[...] quantificar dimensões objetivas e interpretar facetas subjetivas do processo social estudado”.

Dessa forma, as múltiplas estratégias empregadas para estas análises apoiam-se no entendimento de que

[...] o pesquisador, na análise de dados, utiliza-se de uma variabilidade de sequências de combinações desses dados, bem como da intuição e da análise reflexiva, necessárias às pesquisas sociais, sem uma linearidade, isto é, seguindo a lógica dos objetivos da pesquisa que norteiam as análises (LACERDA, 2016, p.129).

Ou seja, tendo que esta pesquisa lançou mão de duas frentes distintas de coleta e análise de dados, o que é defendido por Lacerda (2016), esta combinação de instrumentais permitiu a aplicação da triangulação, possibilitando a dialética entre as técnicas aplicadas, evidentemente com vistas a ampliar o domínio informacional subjacente ao objeto desta pesquisa. De modo a favorecer a interpretação do que foi feito, apresenta-se um esquema que tenciona melhor elucidar a aplicação da técnica.

Figura 15 – Análise por Triangulação de Métodos



Fonte: Marcondes; Brisola (2014).

Efetivamente, a aplicação da técnica de triangulação cumpriu o seguinte protocolo: foram levantados os dados empíricos consignados às narrativas apreendidas pelo discurso dos entrevistados; num segundo momento, foi realizada uma visita às erudições dos autores que amparam as temáticas circunscritas ao objeto de pesquisa (trabalho e RS); e, finalmente, o terceiro eixo de atuação que foi à análise conjuntural, ou melhor, como a trama dos fatos se desencadearam e como este quadro tem conexão com a realidade abstrata e objetiva relacionada ao objeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo serão exibidos os resultados obtidos com o uso dos diferentes instrumentos utilizados na fase de coleta de dados. Desta feita, inicialmente serão retratados os resultados encontrados com o uso do primeiro instrumento, o qual foi elaborado por meio de questionário com questões fechadas, com o intuito de caracterizar e delinear o perfil da amostra. Vale ressaltar que estes dados são de fundamental importância, posto que eles desvelam quem são e como vivem os sujeitos desta pesquisa.

Além disso, também serão apresentados e discutidos nesta seção os resultados tocantes ao segundo instrumento aplicado na coleta de dados, que consiste de entrevistas nas quais as Representações Sociais sobre o Trabalho foram identificadas.

4.1 Caracterização dos sujeitos: dados sociodemográficos

O caminho mais difícil de trilhar é o da sinceridade íntima de cada um. Aquela velha estrada que muitos abandonam por causa do conflito que ela traz com o tráfego lá de fora. Somos o que somos, nada mais (SASSO, 2013, p.76).

Com o intuito de apontar quem são e quais as condições de vida dos adolescentes participantes desta pesquisa, é indispensável apresentar informações detalhadas sobre eles, possibilitando com isso, uma compreensão do “lugar” de fala destes sujeitos; em outras palavras, permite conhecer características do grupo de pertença e particularidades de sua realidade de vida.

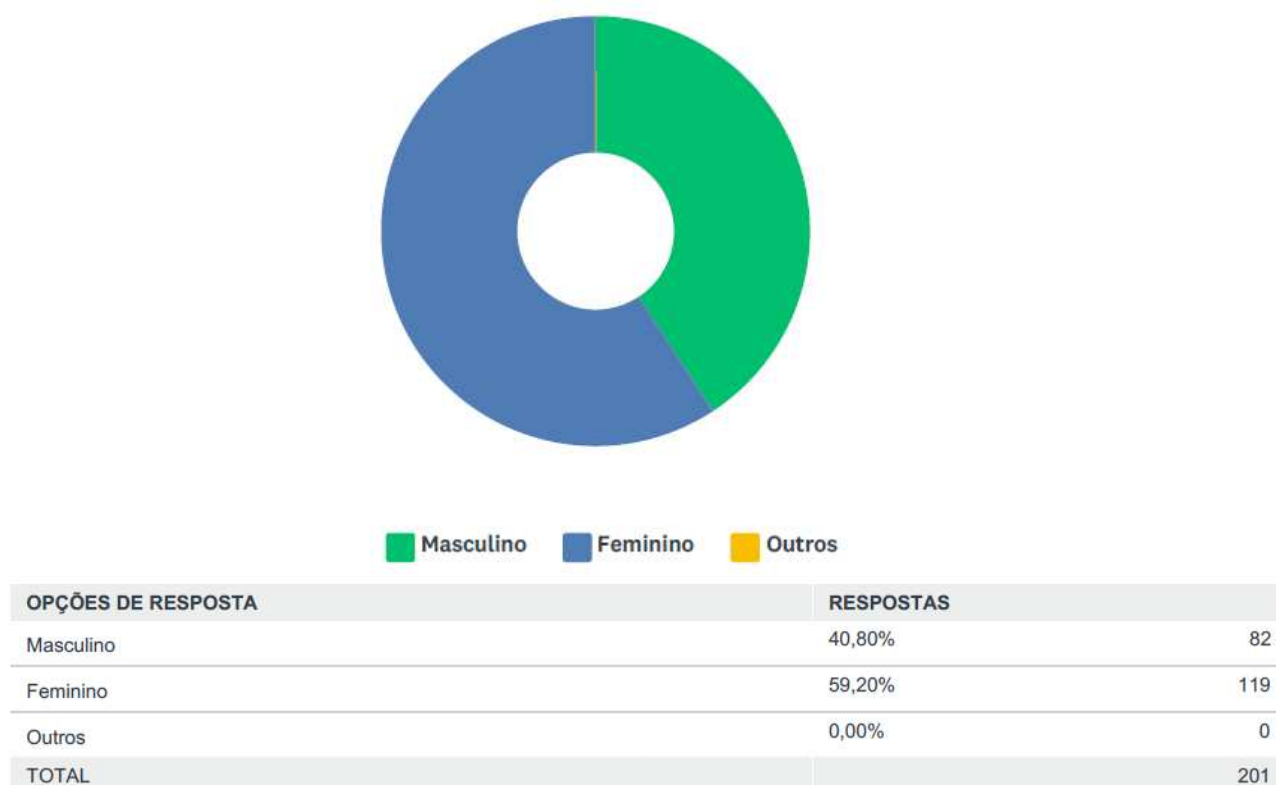
Não obstante, para fomentar uma apreensão mais acurada dos dados sociodemográficos, optou-se por considerar o total de indivíduos matriculados como Aprendizizes na escola, neste caso, a instituição de ensino pesquisada tinha aproximadamente 212 aprendizizes⁵⁹ matriculados no momento da pesquisa, dos quais 202 (95,28%) participaram respondendo ao questionário. Assim, cumpre-se a intenção expressa nos objetivos deste estudo de caracterizar os sujeitos e dar respostas a elementos quantitativos à pesquisa. Ainda, com a intenção de permitir uma discussão mais apurada dos dados quantitativos, optou-se por apresentar esquemas gráficos, que por sua estética simples, permitem uma leitura mais “imediata” dos elementos relacionados.

⁵⁹ De acordo com dados da secretaria da escola no momento da pesquisa.

4.1.1 Caracterização dos sujeitos: gênero

Em uma população total de 202 sujeitos, 119 (59,20%) declararam-se com o gênero feminino, 82 (40,80 %) declararam-se com o gênero masculino e nenhum se declarou com outro gênero, e um sujeito ignorou a questão. Os dados podem ser observados na figura abaixo.

Figura 16 – Distribuição dos sujeitos por gênero



Fonte: Próprio (2018).

Numa primeira análise, observou-se certa disparidade entre os sujeitos por gênero, constatou-se uma predominância de aprendizes do gênero feminino. Este resultado sugere que a relação de gênero encontrada na pesquisa acompanhe os da população brasileira e do município pesquisado. Os dados revelam que mulheres são maioria em relação a homens, segundo dados do IBGE (2015), “elas” são 51,48% da população brasileira, enquanto “eles” representam 48,52% da população. Já para o município pesquisado, esta proporção é de 50,93% de mulheres e de 49,07% de homens (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2010).

A predominância de aprendizes do gênero feminino chama a atenção ainda por outro detalhe, quando pesquisados apenas os adolescentes residentes no município⁶⁰, averigua-se que os homens são maioria, mais precisamente, 22.901 adolescentes do gênero masculino contra 22.072 do gênero feminino⁶¹, com uma proporção 3,61% a mais de adolescentes do gênero masculino.

Os dados indicam, portanto, que a despeito de haver no município uma predominância de adolescentes meninos, na instituição de ensino pesquisada, há mais meninas inseridas no mercado de trabalho por meio do Programa Aprendizagem.

Portanto, estas erudições iniciais não produzem elementos consistentes que justifiquem estes resultados, assim, sabendo que há certo equilíbrio entre o número de homens e mulheres no país e também no município, outros pontos devem ser aventados para supor os motivos da disparidade apresentada.

Contudo, similarmente, na pesquisa realizada por Ferreira (2014), ao levantar a categorização por gênero de aprendizes matriculados em uma instituição de ensino, a pesquisadora encontrou resultados muito próximos ao desta pesquisa. Veja: na pesquisa de Ferreira (2014), as “meninas” representavam 54,6% do total e os “meninos” 43,9%, bem como a pesquisadora afirmou que 1,4% não responderam a esta questão.

Com efeito, um componente que pode contribuir para a compreensão deste controverso ponto, vem do IBGE (2012, p.11), e aponta, por meio de sua Pesquisa Mensal de Emprego (PME), que, historicamente, das pessoas ocupadas com Carteira de Trabalho assinada, por grupamentos de atividade, segundo o sexo, as mulheres são maioria no segmento do comércio, fato que chama atenção, posto que seja este o principal seguimento de atuação dos aprendizes pesquisados⁶².

Segundo os dados do IBGE supramencionados, em 2003, dos profissionais com Carteira assinada no comércio, as mulheres representavam 42,2% do total, já os homens representavam 38,2%. Na pesquisa aplicada em 2010, os dados demonstram viés de crescimento para as mulheres com carteira assinada, assim, a pesquisa apontou que dos profissionais com registro formal em Carteira no comércio em 2011, as mulheres representavam 52,2% do total, enquanto

⁶⁰ Moradores com faixa etária entre 10 e 19 anos, de acordo com dados públicos disponíveis.

⁶¹ Dados apresentados no quadro 3: Pirâmide etária do município da pesquisa p.64, onde é feito seu devido referenciamento.

⁶² Vale destacar que este ponto tem especial relevância quando observado que todos os aprendizes pesquisados têm sua Carteira de Trabalho devidamente registrada.

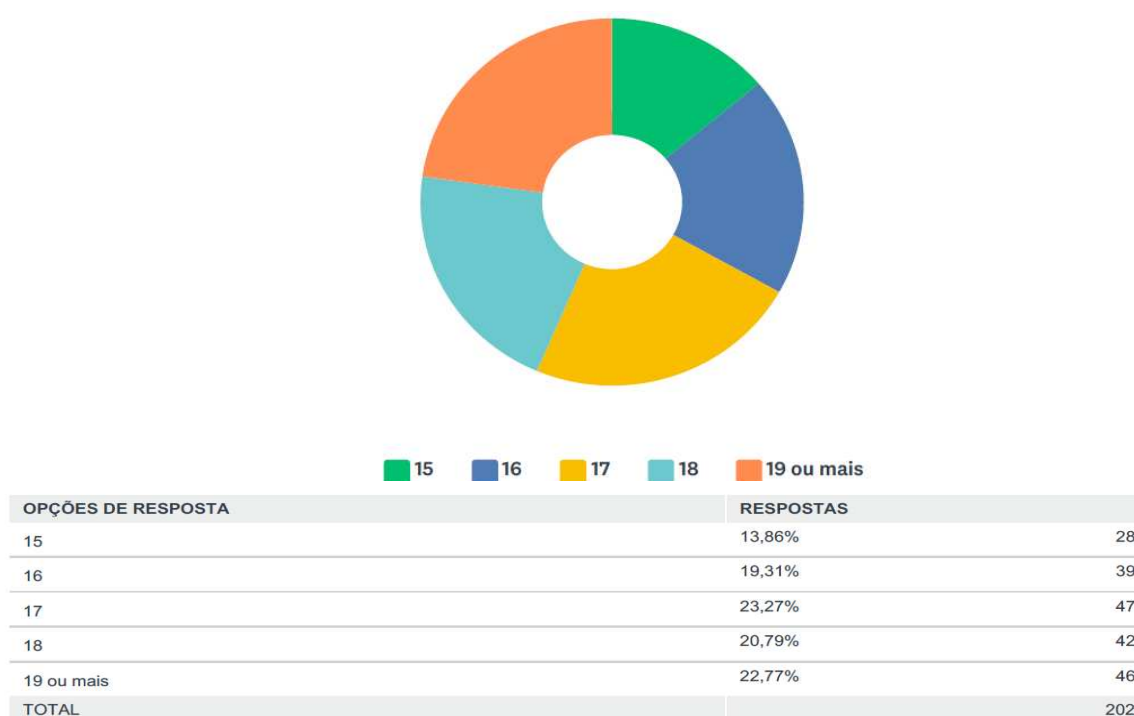
os homens representavam 47,0%, dados estes, mais consistentes com os encontrados na presente pesquisa.

4.1.2 Caracterização dos sujeitos: idade

O segundo elemento levantado na pesquisa sociodemográfica foi a idade dos aprendizes, lembrando que a Lei 10.097, Lei da Aprendizagem, permite apenas a contratação de adolescentes entre 14 e 24 anos pelas empresas, com contratos de trabalho que podem durar de um a dois anos. Assim, para esta pesquisa, a variação da idade dos sujeitos, está circunscrita na janela temporal mencionada acima⁶³.

A média de idade dos adolescentes à época da aplicação do questionário era de 17 anos, com um desvio padrão de 8,92%. Mais especificamente, 47 (23,27%) tinham 17 anos, 46 (22,77%) disseram ter 19 anos ou mais, 42 (20,79%) tinham 18 anos, 39 (19,31%) tinham 16 anos e 28 (13,86%) tinham 15 anos.

Figura 17 – Distribuição dos sujeitos por idade



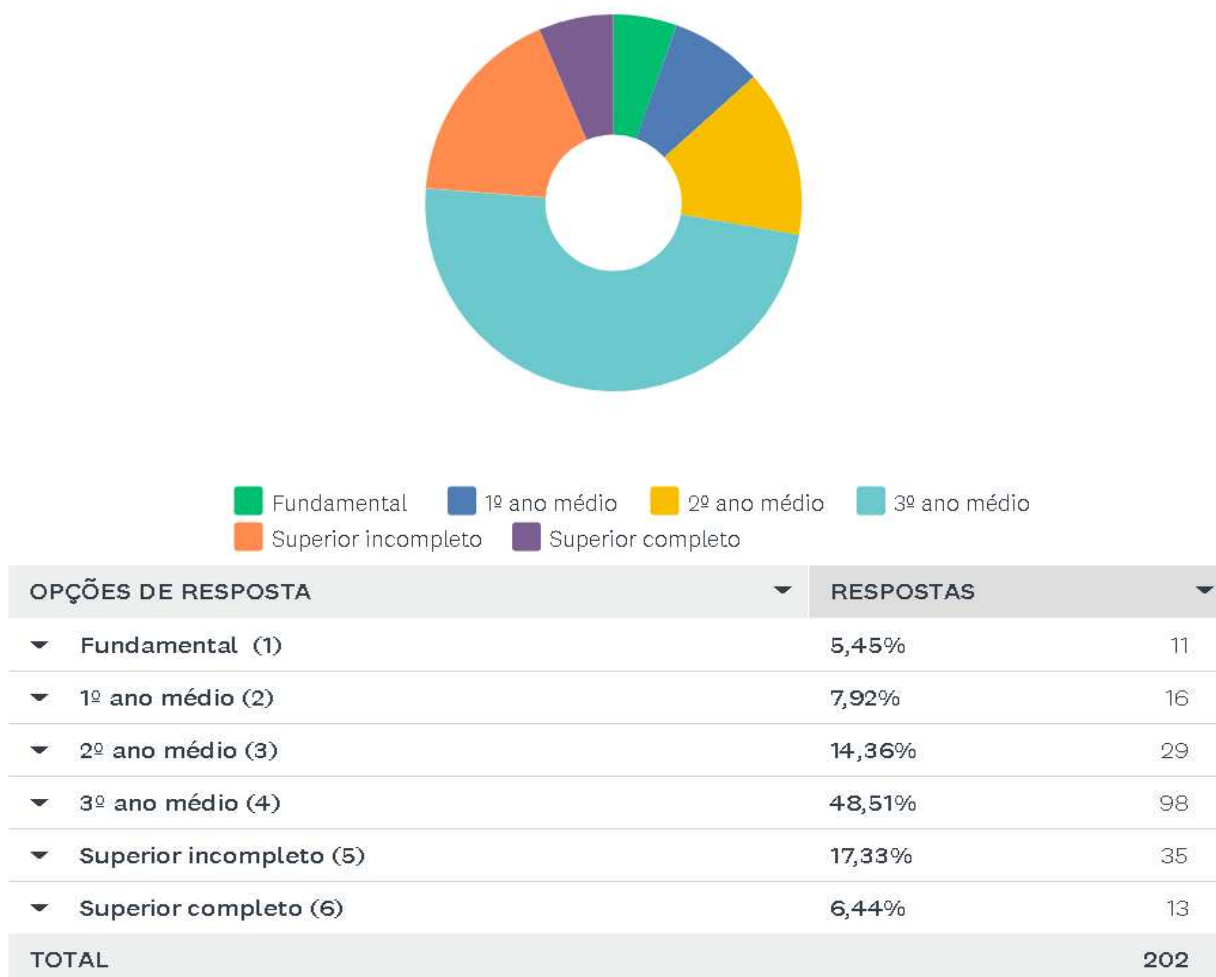
Fonte: Próprio (2018).

⁶³ Desta feita, uma pormenorizada discussão relativa à variação da idade dos adolescentes pesquisados é pouco produtiva.

4.1.3 Caracterização dos sujeitos: escolaridade

Quanto à escolaridade, foi possível apurar que a maior parte dos adolescentes está no terceiro ano ou já concluiu o ensino médio. Os dados obtidos são: 98 (48,51%) já concluíram ou estão no terceiro ano do ensino médio, 35 (17,33%) possuem ensino superior incompleto, 29 (14,36%) estão no segundo ano do ensino médio, 16 (7,92%) estão no primeiro ano do ensino médio, 13 (6,44%) possuem superior completo e, finalmente, 11 (5,45%) adolescentes estão cursando o ensino fundamental.

Figura 18 – Distribuição dos sujeitos por escolaridade



Fonte: Próprio (2018).

No que diz respeito à escolaridade levantada dos aprendizes, alguns pontos chamam especial atenção: o primeiro é a quantidade de aprendizes que estão cursando ou já concluíram

o ensino superior, dos 202 respondentes, 48 (23,76%) se enquadram nesta situação, perfazendo quase um quarto do total dos entrevistados pesquisados.

Algumas indagações sobre estes resultados podem ser feitas, principalmente, tendo em vista o cenário educacional brasileiro. Segundo dados do Fórum Nacional de Educação (2011), a média de anos de estudo da população brasileira, de 15 anos ou mais de idade, não ultrapassa os 8 anos, ficando em 7,7 anos dedicados à educação e esta média melhora um pouco quando analisadas as pessoas entre 18 e 24 anos, com uma média de 9,5 anos estudos.

Os números sobem quando apresentados apenas os dados da Região Sudeste, deste modo, para as pessoas com 15 anos ou mais de idade, o resultado é de 8,3 anos dedicados à educação, e para os sujeitos entre 18 e 24 anos da mesma região, o número é elevado para 10,1 anos de ensino.

Ao somar os anos de estudo dos egressos do ensino superior aos anos de estudo dos estudantes do mesmo período, encontra-se uma média de 15 anos⁶⁴. Os dados demonstram, portanto, que os estudantes pesquisados têm um nível elevado de anos dedicados à educação, ou aproximadamente 32,66% anos a mais de estudo comparado à média regional.

Um segundo elemento a ser arguido é a diferença de nível de estudo por gênero encontrada na pesquisa. Quando os dados de gênero e idade são cruzados, tem-se que os sujeitos que se identificaram com o gênero feminino têm escolaridade superior que os do gênero masculino, como pôde ser visto na Figura 21 na próxima página.

Essas informações acompanham uma tendência geral encontrada no país. Segundo dados do IBGE (2010), o último senso realizado em 2010 revelou que o nível de instrução das mulheres tem crescido em relação aos homens. Estes fatos têm uma importância considerável, tendo em vista que o próprio IBGE (2010) assevera que “[...] a escolaridade é tida como fator que eleva a produtividade de uma economia como um todo, além de gerar outros efeitos virtuosos, como a melhora de salário”.

Daí, portanto, a importância para o país e, em especial para as mulheres, quando se constata avanços neste quesito.

Os números apontam que, para ensino médio, em 2010, houve um aumento de 9,8% na frequência escolar feminina em relação à masculina neste período. As taxas são de 52,2% para as mulheres, e de 42,4% para os homens. Um relevante paralelo presente nestes dados é que

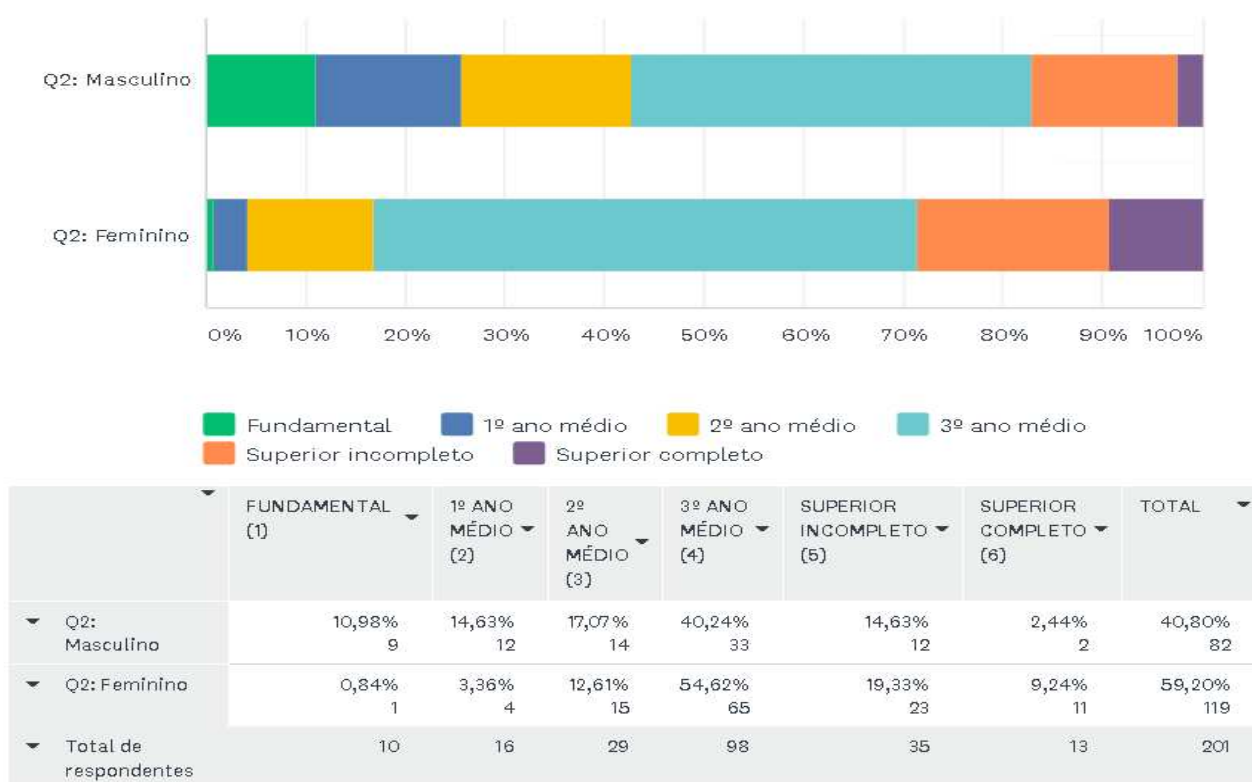
⁶⁴ Para se chegar a este resultado, foram somados os 9 anos dedicados ao ensino fundamental, 3 anos de ensino médio e mais 4 anos (pela média) dedicados ao ensino superior, que geraram um resultado de 16 anos de estudo para os egressos do ensino superior. Já para os estudantes do ensino superior, supondo que tenham cumprido metade do curso, estes estariam com dois anos, que somados aos 12 do ensino regular tem-se 14 anos de estudo. Por fim, a média encontrada entre 16 e 14 anos de estudo são os 15 anos acima apresentados.

esta situação se assemelha muito com os resultados de diferença de gênero por número de alunos.

Outro fator importante revelado pelo censo de 2010 está no contingente superior de mulheres entre universitários de 18 e 24 anos. Elas são 57,1% do total de estudantes dentro desta faixa etária.

Abaixo apresenta-se o resultado do quadro comparativo entre nível de estudo por gênero e idade dos adolescentes pesquisados.

Figura 19 – Quadro comparativo – diferença de nível de estudo por gênero e idade dos adolescentes pesquisados

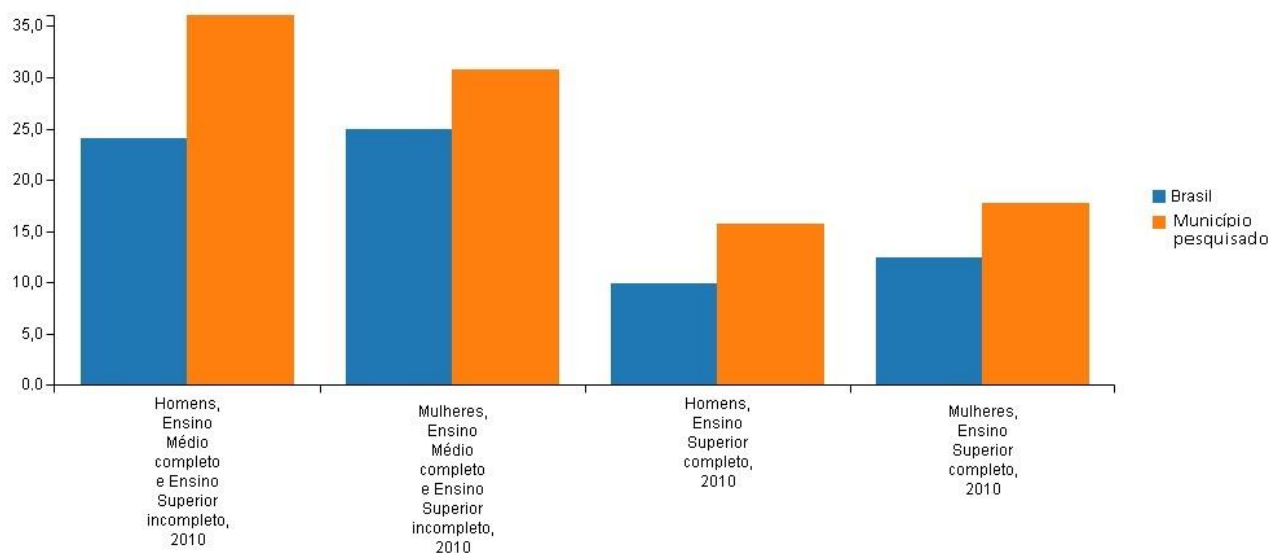


Fonte: Próprio (2018).

Um dado representativo apresentado pelo IBGE (2010) como fator que fomentou a melhora no nível de educação das mulheres, foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década de 14,8% para 11,8%. A gravidez precoce é um dos motivos para que adolescentes interrompam os estudos, comprometendo a formação profissional.

O gráfico abaixo mostra a disparidade entre os gêneros no país e no município alvo da pesquisa, corroborando as informações supramencionadas.

Figura 20 – Estatísticas de gênero – proporção de pessoas por nível de educação no Brasil e no município pesquisado %



Fonte: IBGE (2010).

Como evidenciado pelo gráfico acima, o município onde a pesquisa foi realizada, tem números superiores em nível de educação comparados ao país. Estes dados confirmam a acurácia dos dados apresentados, tocantes a escolaridade dos jovens pesquisados. Um dado particularmente importante, que pode apoiar os resultados acima, é o número de instituições de ensino que oferecem curso superior. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2018), o município conta com 14 instituições cadastradas, sendo 5 universidades, 2 centros universitários, 6 faculdades e 1 instituto de ensino superior.

4.1.4 Caracterização dos sujeitos: escolaridade dos pais

Levantar informações relativas à educação dos pais mostrou-se um instrumento eficaz na análise dos dados sociais dos jovens pesquisados, posto que, os dados demonstram que quanto maior o nível de educação dos pais, melhor o impacto positivo na vida de seus filhos.

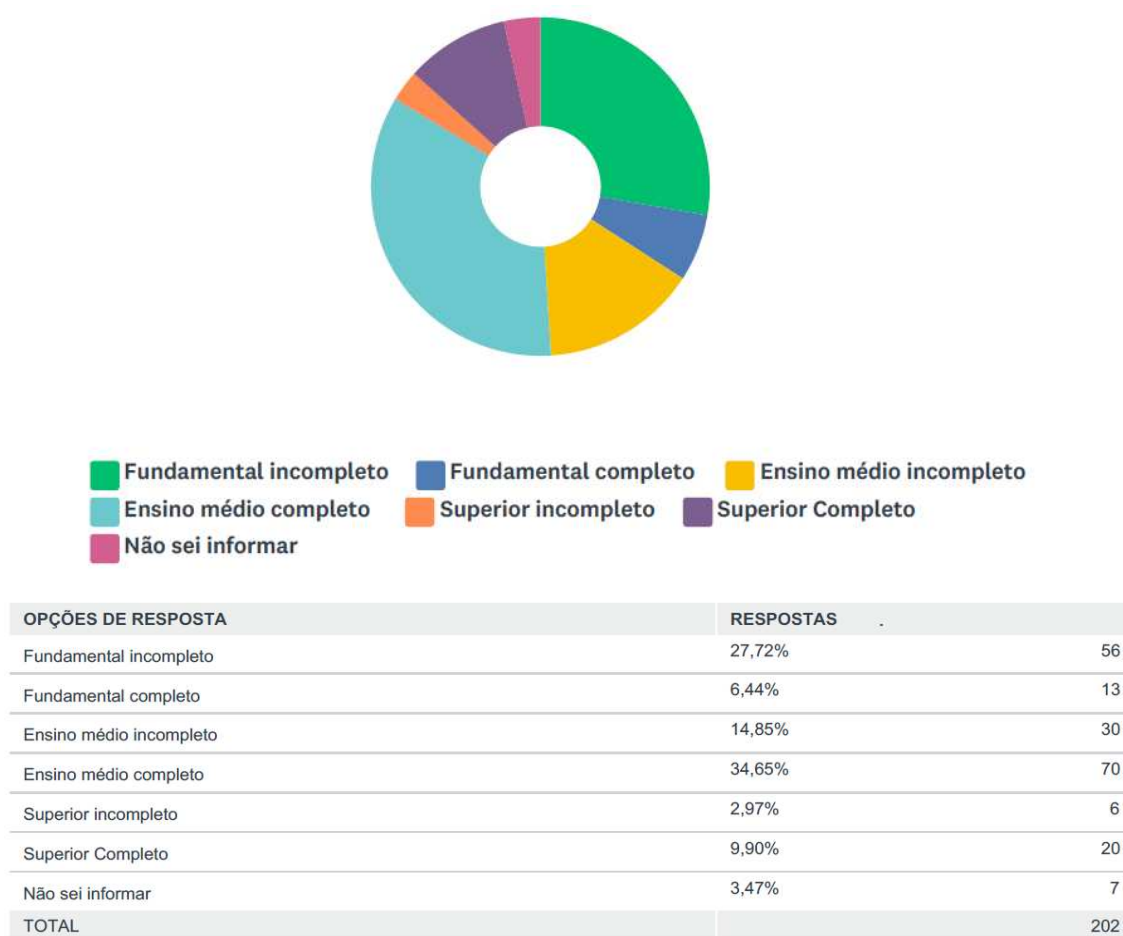
Segundo Setubal (2016), uma maior escolaridade dos pais, sobre tudo das mães, gera resultados capazes de influenciar em questões relativas à saúde, desenvolvimento físico e motor das crianças, e até mesmo em seu desenvolvimento intelectual e suas habilidades cognitivas.

Desta feita, serão apresentados os dados amealhados sobre a educação dos pais dos sujeitos pesquisados. Para uma maior distinção e melhor análise, os dados sobre pais e mães serão demonstrados separadamente.

4.1.4.1 Escolaridade da mãe

Os sujeitos, ao serem arguidos sobre nível de escolarização das mães, apontaram que pela média as mães têm o ensino médio completo. Os números são: mães com ensino médio completo 70 (24,75%), escolaridade que se mostrou como moda deste intervalo de dados; fundamental incompleto 56 (27,72%); ensino médio incompleto 30 (14,85%); superior completo 20 (9,9%); fundamental completo 13 (6,44%); 7 (3,47%) adolescentes não souberam informar a escolaridade da mãe e, por fim, 6 (2,97%) disseram que suas mães tem o ensino superior incompleto.

Figura 21 – Escolaridade das mães dos sujeitos pesquisados



Fonte: Próprio (2018).

Um levantamento de dados realizado pelo PNAD (2014) revelou a correlação existente entre o rendimento⁶⁵ dos filhos e o nível de educação dos pais.

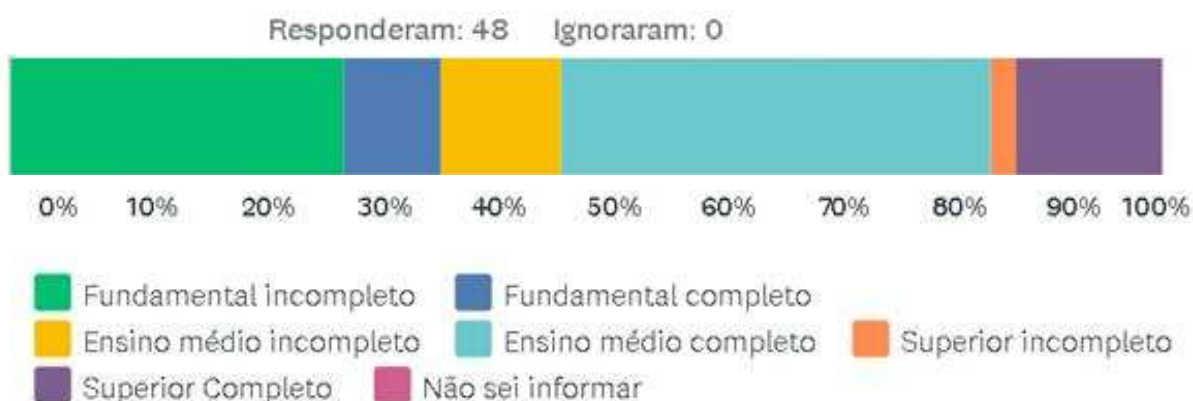
De acordo com a pesquisa, a escolaridade dos pais influenciou o rendimento médio dos filhos, independentemente da escolaridade desses filhos (PNAD, 2014). Ainda segundo os dados do PNAD (2014):

[...] para pessoas com nível superior, havia distância marcante de renda quando o pai (R\$ 6.739,00) ou mãe (R\$ 5.826,00) também tinham nível superior em relação ao rendimento obtido, quando o pai (R\$ 2.603,00) ou mãe (R\$ 3.078,00) não tinham instrução.

Os dados da pesquisa do PNAD (2014) apontam que a presença da mãe no domicílio contribui para um nível mais elevado de escolarização dos filhos, estes dados são atestados quando comparados às pessoas sem instrução que viviam apenas com a mãe (10,3%), com as pessoas que viviam somente com o pai (16,2%), ou ainda dos filhos que viviam com pai e mãe (10,8%). De modo similar, a mesma pesquisa levantou informações acerca da escolaridade dos pais junto a sujeitos com ensino superior, os dados apontam para taxas de “[...] 14,4% quando moravam com pai e mãe, 11,9% se moravam somente com a mãe e 9,6% quando moravam somente com o pai”(PNAD, 2014).

A fim de analisar se os dados informados pelo PNAD são verossímeis quando aplicados aos sujeitos desta pesquisa, verificou-se o seguinte quadro comparativo:

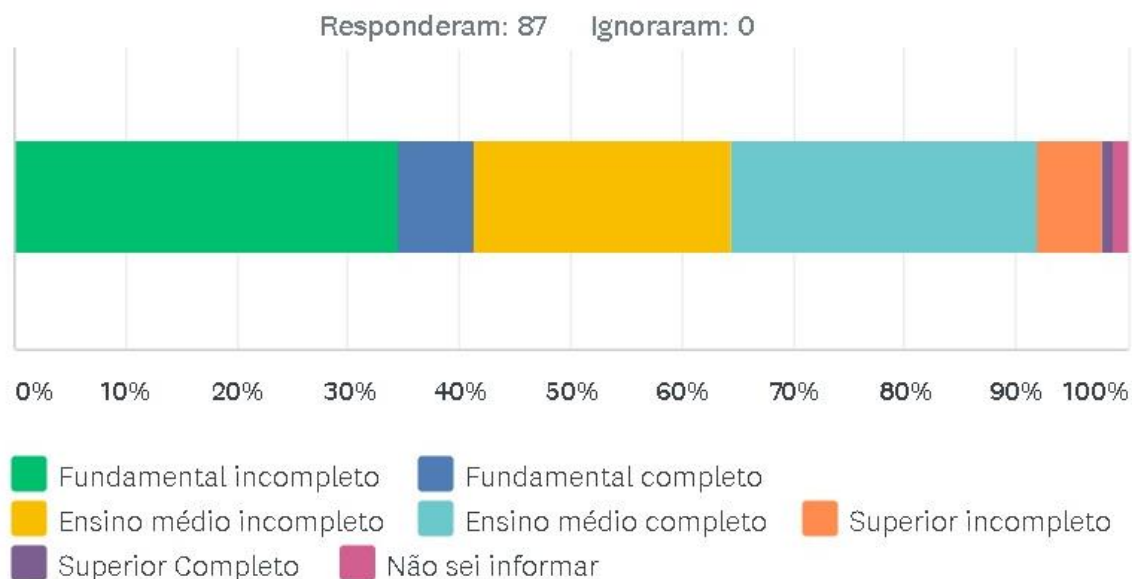
Figura 22 – Escolaridade das mães dos sujeitos com ensino superior completo e incompleto



Fonte: Próprio (2018).

⁶⁵ O rendimento aqui faz referência a elementos financeiros.

Figura 23 – Escolaridade das mães dos sujeitos com ensino fundamental, 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio, com mais de 17 anos



Fonte: Próprio (2018).

O resultado da comparação revela que dos sujeitos que responderam estar cursando ou já terem terminado o ensino superior (48 sujeitos), suas mães têm ensino médio completo, superior completo ou incompleto para 52,8% dos sujeitos. Para os sujeitos com mais de 17 anos⁶⁶ que não possuem ensino superior (87 sujeitos), suas mães têm ensino médio completo, superior completo ou incompleto para 34,49%.

Portanto, os resultados do quadro comparativo corroboram os dados da pesquisa PNAD, mostrando que quanto maior a escolaridade das mães, assim também será com seus filhos.

4.1.4.2 Escolaridade do pai

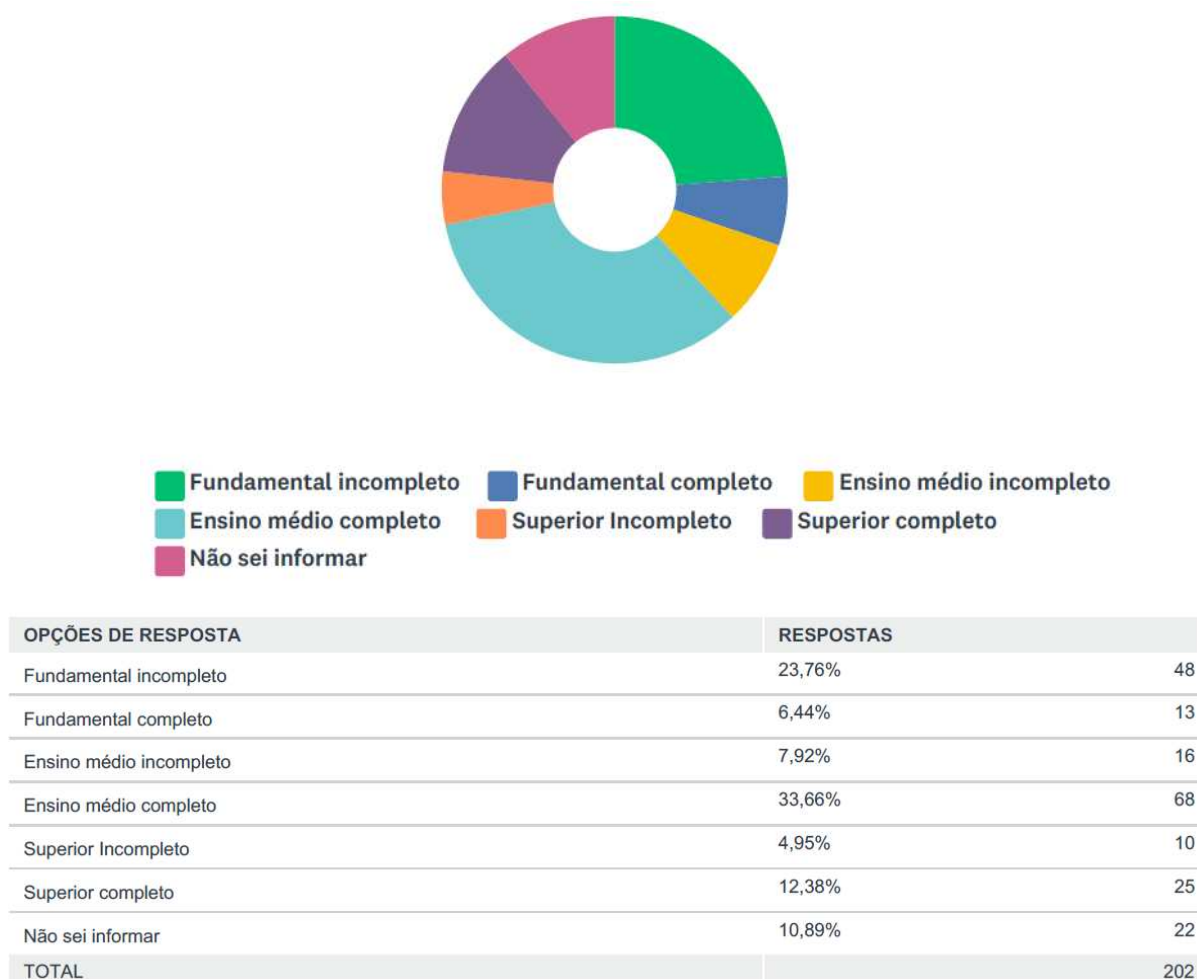
Os sujeitos, ao serem interrogados sobre o nível de escolarização dos pais⁶⁷, apontaram que, pela média, seus pais têm o ensino médio completo. Os números apresentados são: pais com ensino médio completo 68 (33,66%), esta escolaridade se mostrou como moda deste intervalo de dados; fundamental incompleto 48 (23,76%); superior completo 25 (12,38%); ensino médio incompleto 16 (7,92%), fundamental completo 13 (6,44%), superior incompleto 10 (4,95%) e finalmente, 22 (10,89%) sujeitos não souberam responder sobre a escolaridade de seus pais.

⁶⁶ Foram escolhidos apenas os sujeitos com mais de 17 anos, pois são estes indivíduos que poderiam estar cursando o nível superior, mas não o estão fazendo.

⁶⁷ Nesta seção, a palavra “pais”, está dirigida apenas ao genitor.

Este dado derradeiro, demonstrando o desconhecimento dos jovens sobre a escolaridade de seu pai, pode estar fundamentado no fato de que muitos destes adolescentes tiveram a convivência com seu genitor subtraída, não tendo a oportunidade de conviver com eles, em alguns relatos em especial, certos sujeitos disseram não saber nem mesmo quem é o pai. Todavia, importa esclarecer que para outros sujeitos, a ignorância quanto à escolaridade do genitor, deve ser atribuída a um “lapso de memória”, elemento apresentado por alguns sujeitos que ao responderem ao questionário disseram “não se lembrar”, e assim, optaram por responder que não sabiam.

Figura 24 – Escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados



Fonte: Próprio (2018).

Uma informação pertinente a ser apresentada nesta seção vem de uma pesquisa realizada em 2014 no Reino Unido, intitulada “*Intergenerational transmission of disadvantage in the UK & EU*” ou “Transmissão intergeracional de desvantagem no Reino Unido e União Europeia”;

esta pesquisa aponta que há um grau considerável de crianças que nascem em famílias pobres e crescem para se tornarem adultos pobres. Assim, este estudo aponta que a educação dos pais

[...] é consistentemente identificada como o mecanismo chave que explica a mobilidade de renda intergeracional, com a maioria dos fatores associados à transmissão intergeracional da pobreza, afetando principalmente os resultados educacionais da criança (SERAFINO; TONKIN, 2014, p.17).

A mesma pesquisa aponta que a educação parental é geralmente vista como o preditor importante dos resultados educacionais de uma criança, “[...] pais mais instruídos são mais propensos a envolver seus filhos em atividades educativas estimulantes, são mais capazes de ajudar seus filhos com educação e ter maiores aspirações para eles” (SERAFINO; TONKIN, 2014, p.4).

As informações ora apresentadas trazem à tona semelhanças com os resultados sociais logrados na presente pesquisa. Todavia, apresentar estas similitudes tornariam estas discussões por demais extensas.

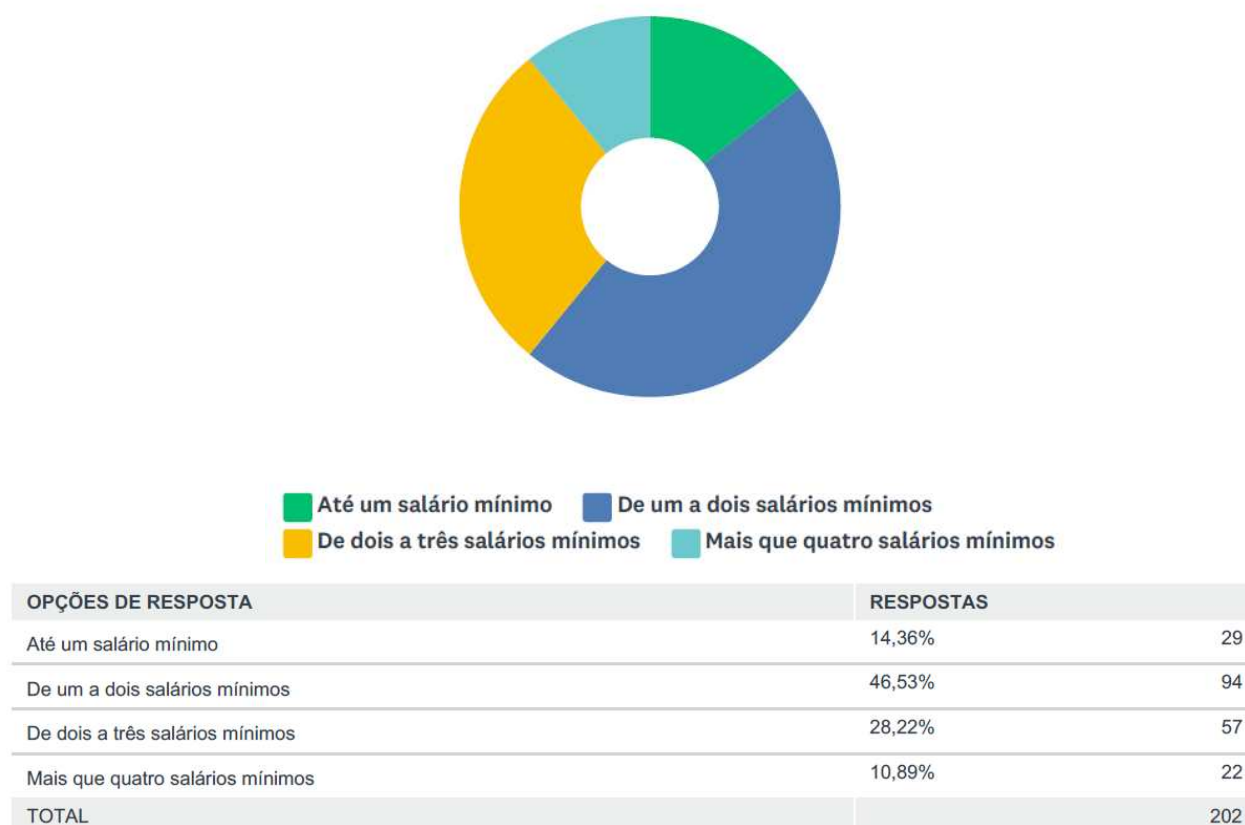
4.1.5 Caracterização dos sujeitos: renda familiar

Outro elemento catalogado junto aos aprendizes foi a renda familiar, isso posto, ao serem inquiridos sobre este fator, os resultados são tais que a maioria dos respondentes têm renda familiar média de um a dois salários mínimos (entre R\$954,00 e R\$1.908,00)⁶⁸. Os dados completos são: 94 (46,53%) têm renda de um a dois salários; 57 (28,22%) têm renda entre dois e três salários (entre R\$1.908,00 e R\$2.862,00); 29 (14,36%) têm renda de até um salário (no máximo R\$954,00), e por fim, 22 (10,89%) disseram ter renda familiar acima de quatro salários mínimos (mais que R\$3.816,00).

O gráfico de referência a estes dados pode ser visto na Figura 25.

⁶⁸ Valores correspondentes ao momento da aplicação do questionário.

Figura 25 – Renda familiar dos sujeitos pesquisados



Fonte: Próprio (2018).

Os resultados apurados mostram que mais da metade dos aprendizes tem renda familiar de no máximo dois salários mínimos (R\$1.908,00), dos 202 (100%) participantes da pesquisa, 123 (60,89%) estão nesta faixa de renda familiar.

Nota-se, portanto, que a maioria dos adolescentes são pertencentes à classe C (baixa renda)⁶⁹, que segundo Critérios de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2016), a renda familiar média desta Classe varia de R\$1.625,00 a R\$2.705,00. Este desfecho demonstra inicialmente que a família tem certo grau de dependência do salário do menor, posto que estes incluíram seus rendimentos ao responder à questão relativa a renda familiar.

Por outro lado, os elementos antes mencionados, evidenciam a assertividade da Lei da Aprendizagem quanto a seus objetivos sociais. No Manual da Aprendizagem, documento redigido pelo MTE que determina as orientações gerais para ao Programa, já em sua introdução fica claro o perfil social da legislação; o documento assevera que “mais do que uma obrigação

⁶⁹ De acordo com ABEP (2016), a renda média domiciliar para os estratos do Critério Brasil são: Classe A – igual ou maior que R\$20.888,00; B1 – até R\$9.254,00; B2 – até R\$4.852,00; C1 – até R\$2.705,00; C2 – até R\$1.625,00; D/E – até R\$768,00.

legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania” (MTE, 2009), e ainda no Art. 4º, das Diretrizes Gerais, lê-se em seu item F que “o atendimento às necessidades dos adolescentes e jovens do campo e dos centros urbanos, que por suas especificidades ou exposição a situações de maior vulnerabilidade social, [...] exijam um tratamento diferenciado no mercado de trabalho” (MTE, 2009).

Outra frente de atuação, com estratégias que visam ampliar o acesso de adolescentes de baixa renda ao Programa Aprendizagem, vem do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em parceria com o MTE. Juntos, estes dois órgãos dão diretrizes para que os Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) em cada cidade mobilizem os adolescentes e os acompanhem durante todo o processo de formação e efetivação do contrato de trabalho (BRASIL, 2016).

Todas as evidências acima mencionadas são constatadas por Matsuzaki (2011, p.61) ao dizer que:

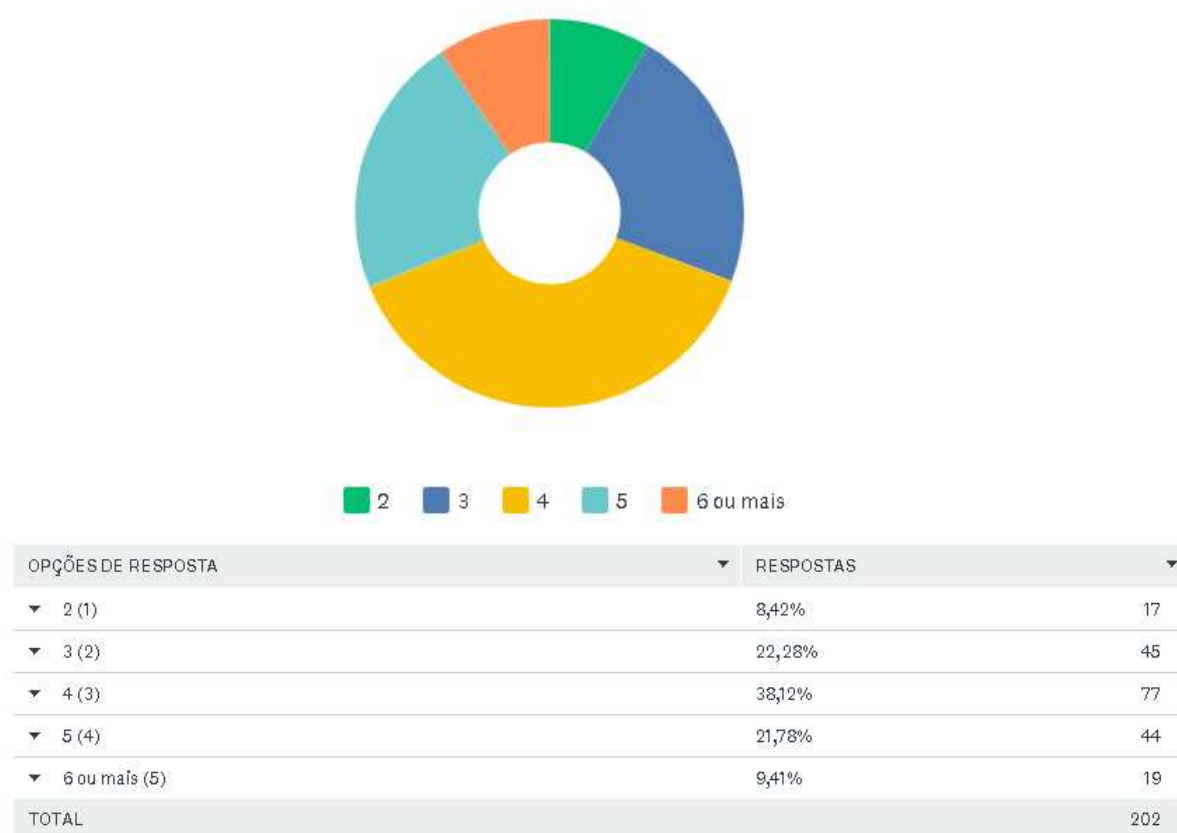
A aprendizagem é de fato uma política pública através da qual o Estado proporciona um meio de inclusão social dos jovens que muitas vezes são provenientes de famílias de baixa renda, [...] e que dificilmente possuem as mesmas oportunidades de classes sociais mais ricas, tanto para obter uma educação de qualidade, bem como se inserir em empregos de maior posição.

De acordo com os dados alcançados por esta pesquisa, a intenção social intrínseca à Lei da Aprendizagem, cumpre seu papel, visto que, a maioria dos jovens pesquisados se enquadra em uma situação de baixa renda.

4.1.6 Caracterização dos sujeitos: quantidade de pessoas morando na residência

Com intuito de levantar as condições da qualidade de vida doméstica dos aprendizes, o questionário investigou a quantidade de pessoas que moravam em sua casa na ocasião da pesquisa, assim, os aprendizes apresentaram respostas dessemelhantes, tendo em vista que não houve uniformidade nas respostas. O resultado mostra que pela média moram 4 pessoas nas residências dos aprendizes, este número mostrou-se como moda deste intervalo de dados. Os resultados todos são: 77 (38,12%) sujeitos tem 4 pessoas morando em sua casa; 45 (22,28%) tem 3 pessoas morando em sua casa; 44 (21,78%) tem 5 pessoas morando em sua casa; 19 (9,41%) disseram ter 6 ou mais pessoas morando em sua casa, e por fim, 17 (8,42%) sujeitos afirmaram ter apenas 2 pessoas morando em sua casa.

Figura 26 – Quantidade de pessoas vivendo na residência do aprendiz



Fonte: Próprio (2018).

Observa-se que para esta amostra, os resultados obtidos são ligeiramente superiores aos índices de ocupação residencial encontrados no país. Segundo constatado pelo IBGE (2014), entre os censos de 2010 e 2014, houve uma diminuição do número de pessoas que residem no mesmo domicílio; segundo a pesquisa, o número médio de pessoas em cada residência caiu de 3,79 para 3,34 no período. Em conformidade com esta pesquisa, embora tenha havido crescimento populacional no período apurado, houve também um acréscimo considerável no número de novos domicílios no Brasil (BRASIL, 2014). Um aspecto significativo que pode auxiliar a compreensão do fenômeno da diminuição do tamanho das famílias é a queda da fecundidade (número de filhos por mulher) e o envelhecimento da população (BRASIL, 2014).

A tempo, outro subsídio que infere sobre esta realidade, vem de Silva (2016, p.69) ao dizer que:

[...] o tempo que os pais dispõem para conversar com os filhos e dar a eles atenção sobre suas carências de ordem psicológica e material também sofrerá decréscimos, quer pela quantidade de filhos, quer pela necessidade premente de trabalhar muitas horas para prover aos filhos as condições de vida necessárias.

Por fim, conhecer as realidades intrínsecas da vida familiar dos jovens alvo desta pesquisa, notadamente no que concerne a quantidade de pessoas com quem ele divide o espaço residencial, é importante, pois tem influência direta na consumação de suas necessidades básicas, uma vez que um elevado número de pessoas na casa torna indispensável uma maior distribuição dos recursos, como acomodação, espaço para estudo, alimentação, meios de lazer, vestimentas, acesso à *internet* etc.

4.1.7 Caracterização dos sujeitos: quantidade de pessoas trabalhando na família

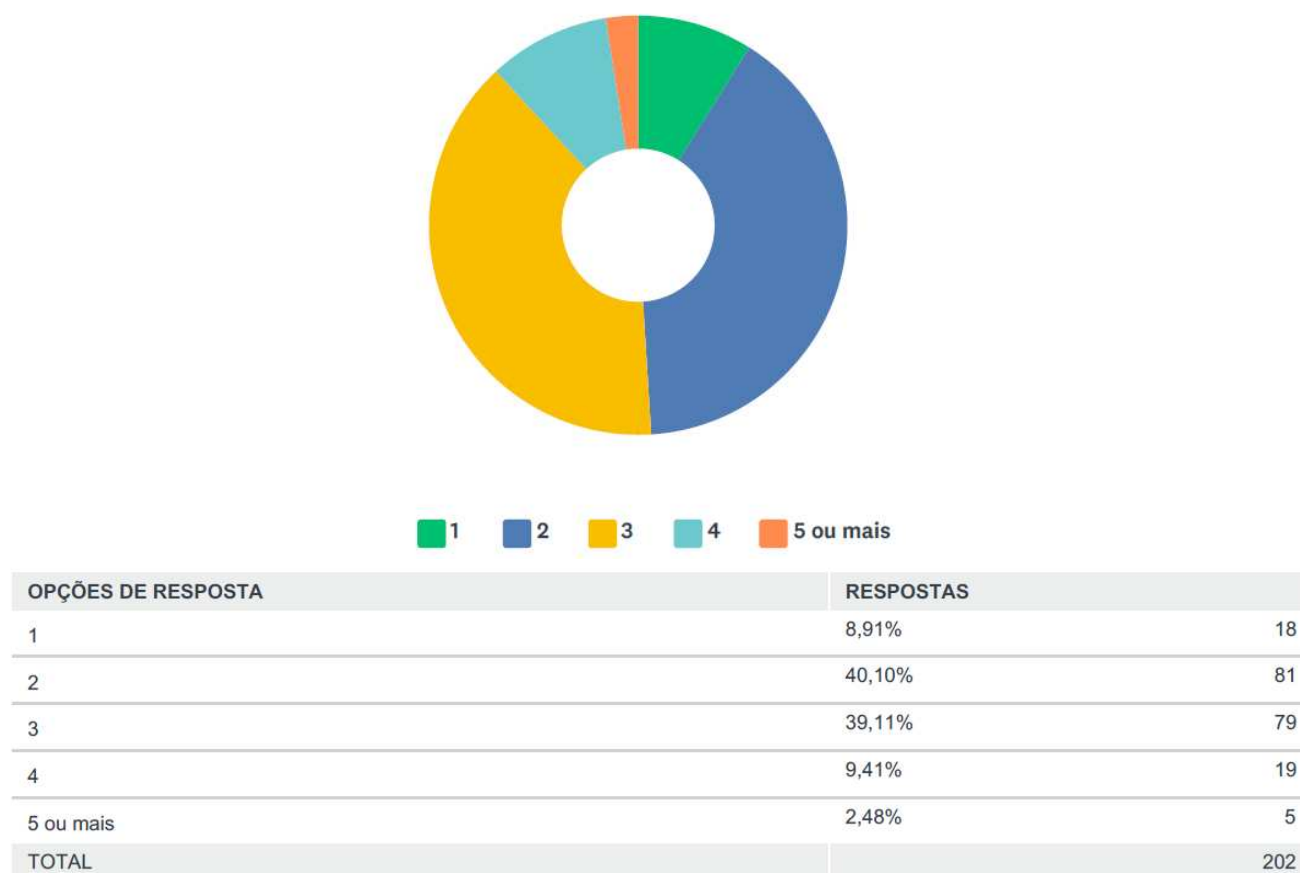
Um elemento fundamental na análise sociodemográfica dos sujeitos desta pesquisa é a definição da quantidade de pessoas que trabalham na residência. Este dado recebe especial atenção, posto que os próprios respondentes sejam trabalhadores e recebem rendimentos mensais como aprendizes, assim, granjear informações que demonstrem a participação da renda destes adolescentes nas despesas da casa, pode demonstrar um determinado grau de vulnerabilidade socioeconômica da família.

Tendo isso, os adolescentes foram levados a responder quantas pessoas trabalham na família. As respostas apresentadas, demonstram que pela média, 2,5 pessoas trabalham na família, a moda para este intervalo de dados foram 2 pessoas trabalhando. Os resultados completos são: 81 (40,10%) dos sujeitos disseram que 2 pessoas trabalham na família; para outros 79 (39,11%) sujeitos, a resposta foi 3 pessoas trabalhando na família este resultado; 19 (9,41%) disseram ter 4 pessoas trabalhando na família; 18 (8,91%) disseram ter apenas 1 pessoa trabalhando na família; estes sujeitos e suas famílias, são os que apresentam maior vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que são eles os únicos trabalhadores da família e, compreendendo desde já, que os rendimentos dos aprendizes invariavelmente não ultrapassam um salário mínimo, ficando com um rendimento líquido próximo aos R\$600,00⁷⁰, no momento do levantamento dos dados. Isso corrobora uma vez mais o mérito destes jovens, visto que mesmo tão jovens, muitos deles menores, assumem sozinhos a responsabilidade de lastros de família⁷¹. O dado remanescente desta questão são 5 (2,48%) sujeitos que responderam ter 5 ou mais pessoas trabalhando em sua família. Na Figura 27 é possível ver os dados compilados no gráfico.

⁷⁰ Este valor foi levantado junto aos aprendizes, ao manifestarem durante as conversas que circunstanciavam o momento da coleta de dados. E também pode ser percebida no elemento – 4.1.5 renda familiar.

⁷¹ Famílias estas que como visto tem pela média de 4 pessoas por residência.

Figura 27 – Quantidade de pessoas trabalhando na família



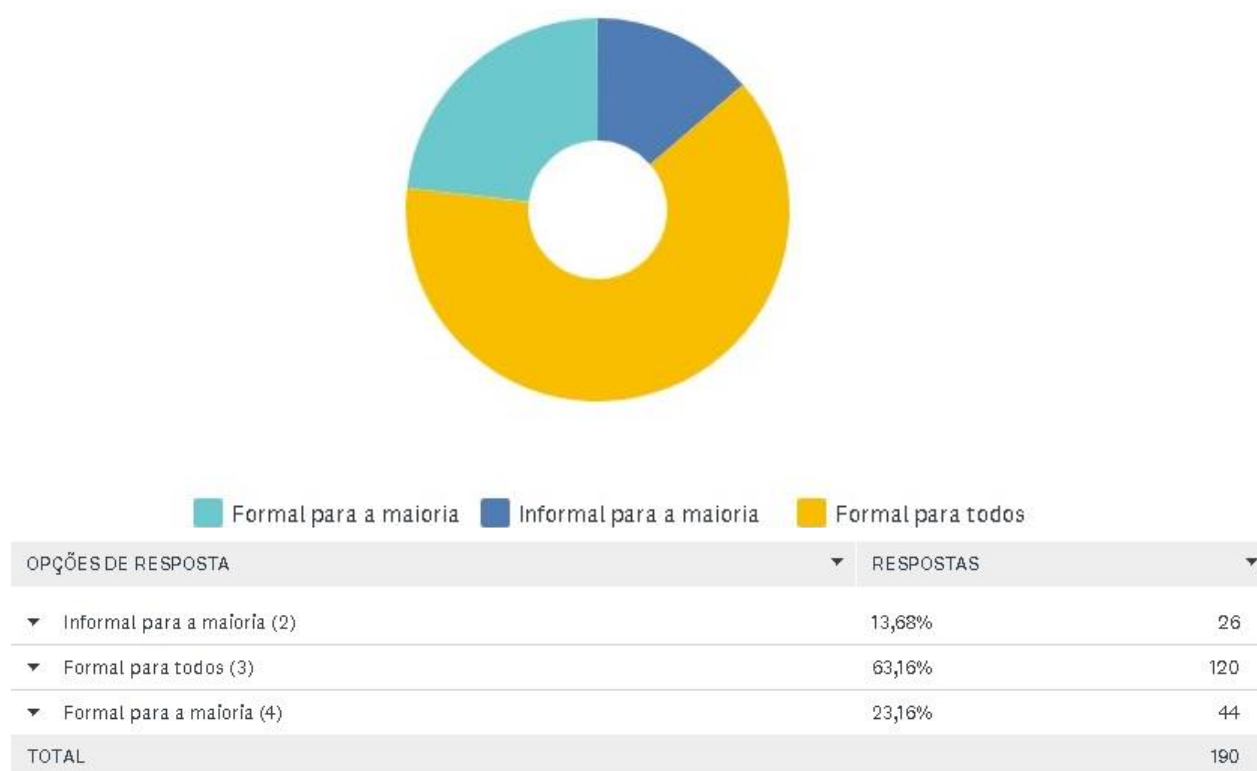
Fonte: Próprio (2018).

Ao tratar dos elementos concernentes a vulnerabilidade socioeconômica expressa neste extrato da pesquisa, interessa conceituar o que é vulnerabilidade. Assim, pode-se compreender a vulnerabilidade como “uma noção multidimensional na medida em que afeta tanto indivíduos, grupos e comunidades em diferentes níveis de bem-estar, de diferentes maneiras e com diferentes intensidades” (BUSSO, 2001, p.77). Com efeito, é este o cenário que se enreda na vida dos jovens pesquisados, quando a necessidade de trabalhar para o sustento da família o priva de viver sua adolescência em plenitude, obrigando-o a assumir as responsabilidades da vida adulta.

4.1.8 Caracterização dos sujeitos: das pessoas que trabalham, qual o tipo de vínculo empregatício

Para este elemento da pesquisa, mais da metade dos entrevistados disseram que o tipo de vínculo empregatício dos trabalhadores da família é o de vínculos formais para todos. Os resultados globais são: 120 (63,16%) sujeitos disseram que os vínculos de trabalho são formais para todos; 44 (23,16%) sujeitos disseram que o tipo de vínculo era formal para a maioria; 26 (13,68%) disseram que o vínculo era informal para a maioria e, finalmente, 12 sujeitos ignoraram esta questão.

Figura 28 – Tipo de vínculo empregatício das pessoas que trabalham na família



Fonte: Próprio (2018).

Os dados mais atuais sobre o mercado de trabalho formal e informal no Brasil trazem elementos que apontam uma situação distinta da encontrada nesta pesquisa. Segundo dados do IBGE (2017), publicados no site de notícias G1, há um avanço no número de trabalhadores sem carteira assinada ou que trabalham por conta própria, favorecendo o aumento da informalidade na economia brasileira. Segundo Cury et al. (2018), pela primeira vez, o número de trabalhadores informais no Brasil supera o número de trabalhadores formais. Ainda segundo a

mesma pesquisa, os dados apontam que o ano de 2017 se encerrou com 34,31 milhões de pessoas trabalhando por conta própria ou sem carteira assinada, versus 34 milhões de pessoas trabalhando formalmente de acordo com o regime da CLT. Abaixo um infográfico que representa figurativamente os dados apontados pelo IBGE.

Figura 29 – Evolução do mercado de trabalho 2017



Fonte: G1 (2018).

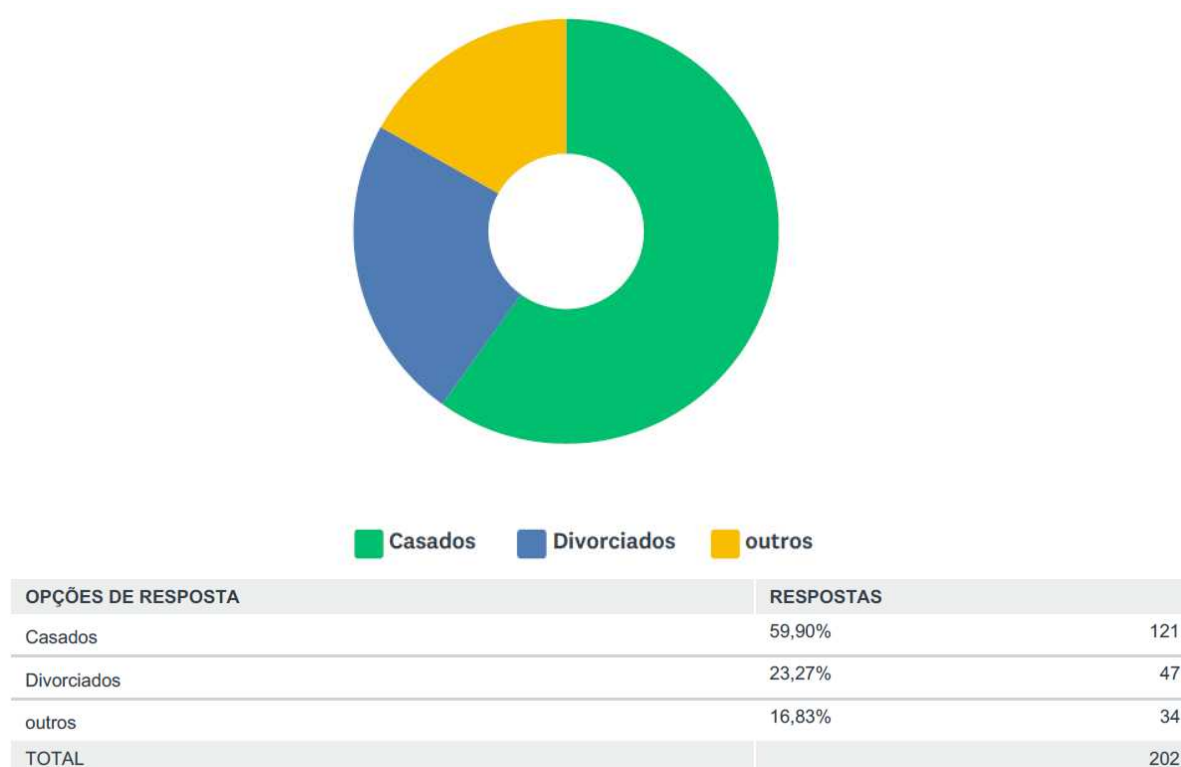
Os números gerais da informalidade do mercado de trabalho estão fortemente vinculados à crise econômica e política pela qual o Brasil passou entre os anos de 2014 e 2017; neste período, o pico de desemprego no país chegou a 13,7% da população, ou 14,2 milhões de desempregados (SILVEIRA; CAVALLINI, 2017).

Como dito anteriormente, os dados da presente pesquisa mostram uma tendência oposta ao encontrado no país, uma vez que as informações apresentadas pelos indivíduos pesquisados apontam que aproximadamente 85% dos trabalhadores de suas famílias têm emprego formal; uma possibilidade que pode ser aventada para o saldo positivo encontrado nesta pesquisa, está no fato de que todos os aprendizes pesquisados têm emprego formal em conformidade com a lei da aprendizagem.

4.1.9 Caracterização dos sujeitos: estado civil dos pais

Predominantemente 121 (59,90%) indivíduos responderam que seus pais são casados, outros 47 (23,27%) afirmaram ter pais divorciados e outros 34 (16,83%) disseram que seus pais têm outros tipos de vínculo.

Figura 30 – Estado civil dos pais



Fonte: Próprio (2018).

Os resultados de divorciados apresentados nesta seção refletem uma similaridade ao percentual de divórcio em relação ao número total de casamentos no país. De acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2012), o percentual de divórcios entre os anos de 2011 e 2012 no Brasil⁷² foi de 26,25%, valor equivalente ao encontrado neste extrato da pesquisa 23,27%; não obstante, segundo o IBGE (BRASIL, 2012), este índice cai no município em que se fez a pesquisa; o número de divórcios para o município, entre 2011 e 2012, foi de 15,92%.

⁷² Último período disponibilizado pelo IBGE.

Outra característica chama atenção no que concerne a diferença de rendimentos entre casais divorciados e casais casados. Quando estes dados são cruzados, verifica-se que entre as famílias que tem renda de até 1 salário mínimo, há um grande número de casais divorciados, inversamente, para as famílias com renda de mais de 4 salários mínimos encontrou-se apenas um casal divorciado.

O detalhamento destes dados pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 2 – Indicadores econômicos, casais casados x casais divorciados

RES	INDICADO	Casad	Divorciad	Outr	Tot
		os	os	os	al
	Até 1 salário mínimo	11 (37,93%)	12 (41,38%)	6 (20,69%)	29 (56,86%)
	Mais de 4 salários mínimos	20 (90,21%)	1 (4,55%)	1 (4,55%)	22 (43,14%)
	Total de respondentes	31	13	7	51

Fonte: Próprio (2018).

4.1.10 Caracterização dos sujeitos: segmento de atuação da empresa

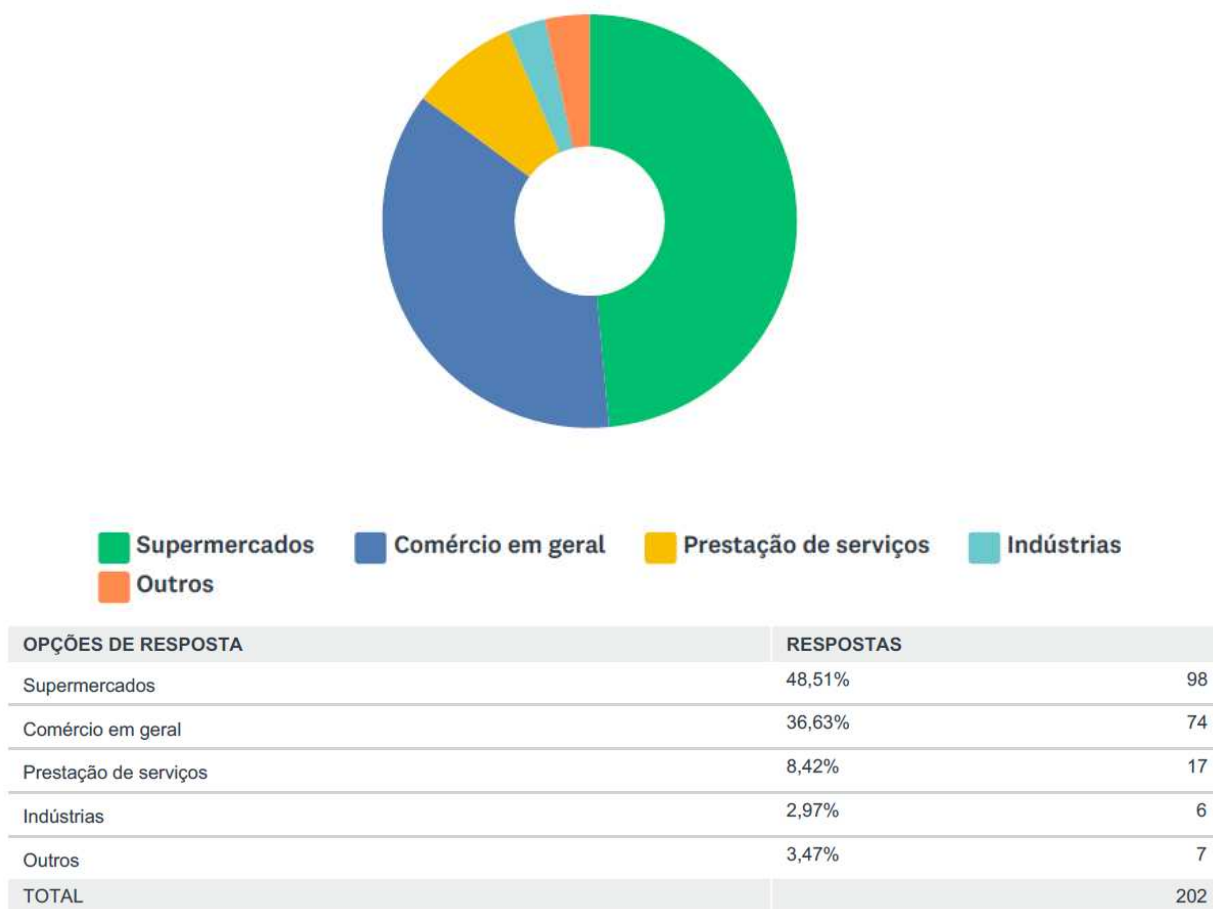
Uma das últimas questões levantadas pelo questionário inclina seu foco ao segmento de atuação da empresa dos sujeitos. O resultado encontrado é expressivo, posto que os dados revelam uma forte predominância de empresas da área comercial, dos respondentes, 85,14% disseram trabalhar em empresas deste segmento.

Os dados no todo são: 98 (48,51%) indivíduos disseram trabalhar no setor supermercadista⁷³; 74 (36,63%) indivíduos relataram trabalhar em empresas de comércio em geral; 17 (8,42%) disseram trabalhar em empresas do segmento de serviços; 7 (3,47%) disseram que suas empresas são de outros segmentos e, por fim, 6 (2,97%) disseram ser trabalhadores da indústria.

Uma vez mais, estes resultados estão respaldados no perfil da instituição de ensino que oferece suporte técnico educacional a estes aprendizes, uma vez que seu segmento de atuação é majoritariamente o de comércio e serviços. Os resultados podem ser avaliados na Figura 31 abaixo.

⁷³ Este segmento, notadamente está lotado na área comercial, contudo, uma subdivisão no segmento foi feita, com vistas em averiguar possíveis disparidades entre os setores.

Figura 31 – Segmento de atuação das empresas contratantes



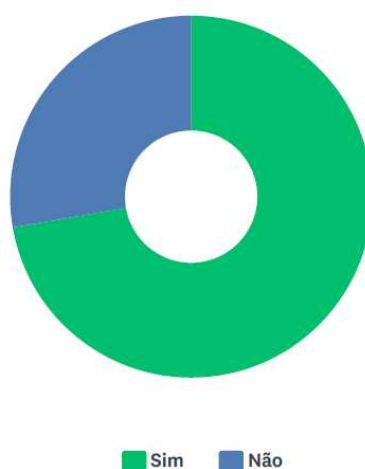
Fonte: Próprio (2018).

4.1.11 Caracterização dos sujeitos: primeiro emprego

A guisa de conclusão, a última pergunta do questionário versa sobre o número de vezes que o sujeito já havia trabalhado na ocasião da pesquisa. Assim, questionados sobre se era seu primeiro emprego, 146 (72,28%) indivíduos disseram ser sua primeira oportunidade de emprego; outros 56 (27,72%) disseram já ter trabalhado anteriormente.

Os números revelam, portanto, uma grande superioridade de sujeitos que estão experimentando sua primeira oportunidade de trabalho por meio da lei da aprendizagem.

Figura 32 – Primeiro emprego



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim	72,28%	146
Não	27,72%	56
TOTAL		202

Fonte: Próprio (2018).

Estes elementos mostram o grau de assertividade do programa, visto que garantir o primeiro emprego a adolescentes e jovens de 14 a 24 anos é um dos objetivos da lei 10.097/2000. Este enviesamento da lei ao primeiro emprego pode ser percebido na leitura do Art. 429, CLT, que versa sobre a cota de aprendizes nas empresas. Em seu item 1.1 das considerações iniciais (sobre a aprendizagem), lê-se que “[...] o Governo Federal certifica como Parceiras do Programa Primeiro Emprego as empresas, que aceitam contratar aprendizes” (DUARTE, 2018, p.1).

Um resultado que melhor ilustra esta situação pode ser visto na tabela a seguir

Tabela 3 – Cruzamento de dados – idade e primeiro emprego

INDICADORES	1º emprego,		TOTAL
	sim	não	
Entre 15 e 16 anos	62 (93,08%)	5 (6,92%)	67
Mais que 19 anos	25 (54,35%)	21 (45,65%)	46
Total de respondentes	87	26	

Fonte: Próprio (2018).

Em última análise, num cruzamento de dados entre a idade dos sujeitos mais jovens (entre 15 e 16 anos) e a relação primeiro emprego ou não, revela como esperado que, para 92,89% destes indivíduos, a resposta é sim para o primeiro emprego. Em contrapartida, e inversamente proporcional, para os sujeitos de idade mais elevada (mais de 19 anos) o resultado é sim para 54,35%.

4.2 Análise representacional

Admirável mistério a consciência! Nunca chegaremos a entender em totalidade esse processo complexo e profundo onde, apesar de tudo o que impingirem e assacarem sobre nós, ainda permanecemos com a surpreendente capacidade de reagir, de fazer a pergunta sobre a razão de sermos o que somos, de as coisas que nos rodeiam serem da maneira que são e de buscarmos respostas a essas perguntas: essa a nossa consciência, processo interminável e infinito (GUARESCHI, 2012, p. 22).

Após aplicação, sistematização, transcrição e análise das entrevistas, neste segmento, serão apresentados os resultados auferidos sob o tema RS do trabalho, elemento qualitativo da hodierna pesquisa.

A tempo, com intento de lograr êxito na apuração dos resultados (eixo representacional), como anteriormente exposto⁷⁴, os conteúdos transcritos das entrevistas foram inseridos no *software* Iramuteq, o qual sistematizou os conteúdos dos discursos dos sujeitos por similitudes, gerando, então, classes de significados ou classes de palavras.

Analisando o resultado automático gerado pelo *software*, foram observadas 5 classes de palavras distintas, e a partir da análise dessas classes, foram elaborados mapas conceituais que serão apresentados nas próximas seções. A saber, estas classes são assim denominadas⁷⁵:

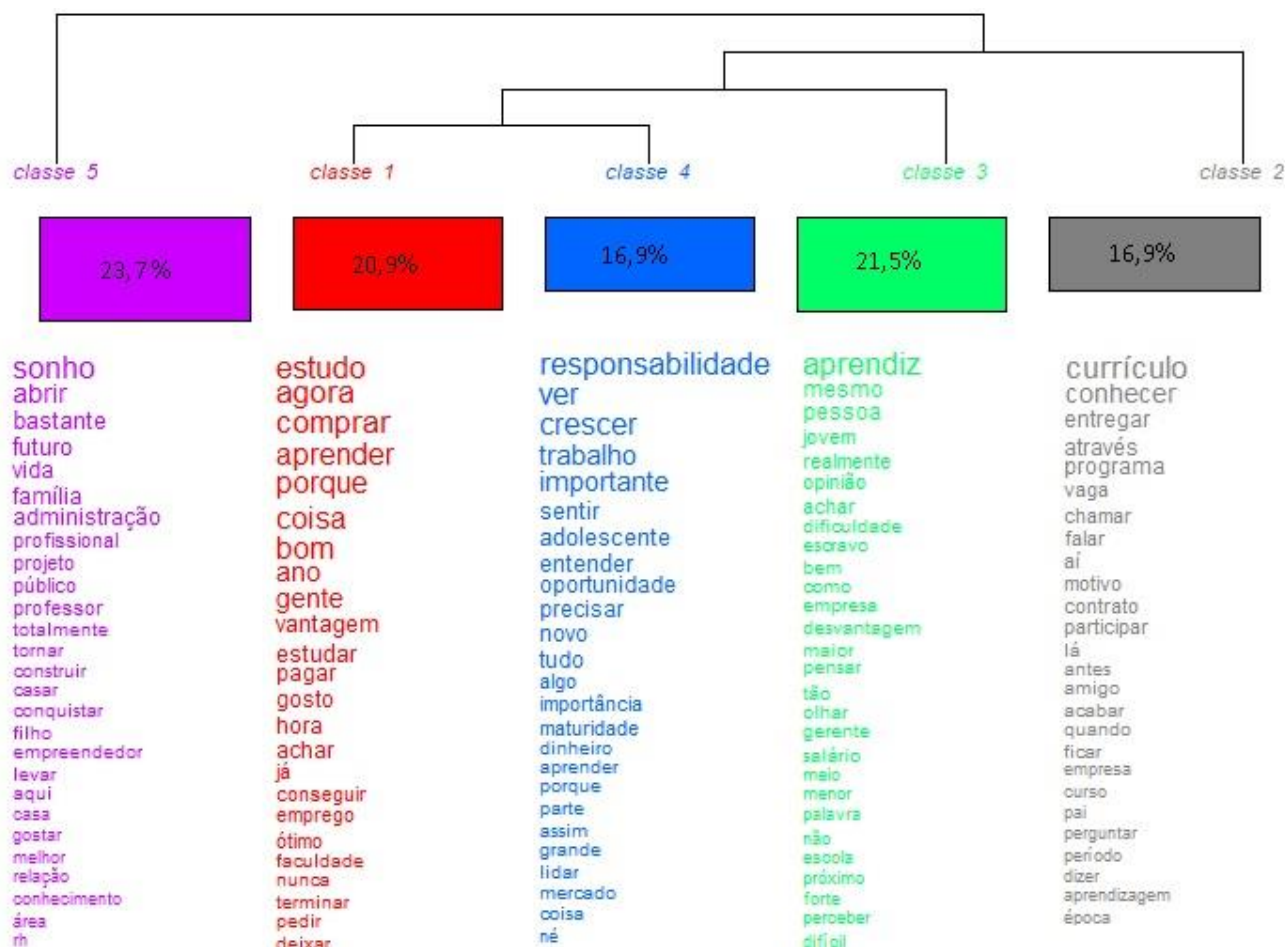
- Classe 1 – **Estudo/aprendizado**, com 20,9% de representatividade nas classes;
- Classe 2 – **Currículo/mercado**, com 16,9% de representatividade;
- Classe 3 – **Aprendiz**, com 21,5% de representatividade;
- Classe 4 – **Trabalho**, com 16,9% de representatividade;
- Classe 5 – **Futuro**, com 23,7% de representatividade.

Vale ressaltar que o *software* Iramuteq, ao processar o *corpus* textual nele impingido, gerou um diagrama denominado pelo sistema de “dendograma”, assim, as classes são criadas a partir deste diagrama que é apresentado na Figura 33.

⁷⁴ Item 3.5.1 Procedimento para análise de dados.

⁷⁵ Os nomes das classes foram determinados pelo pesquisador, baseando-se na interpretação das palavras presentes nas classes.

Figura 33 – Dendograma



Fonte: Iramuteq (2018).

O diagrama acima é gerado automaticamente pelo Iramuteq utilizando como procedimento o método Reinert (1990)⁷⁶. O uso deste instrumental respalda-se na compreensão de que “[...] em pesquisas sobre RS, tendo em vista o estatuto que elas conferem às manifestações linguísticas, estas classes podem indicar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto” (VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999, p.6).

Numa análise preliminar, observa-se no dendograma um “chaveamento” das classes de palavras; este é estabelecido pela semelhança ou dessemelhança das palavras presentes nas classes.

⁷⁶ Este método visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulários semelhantes entre si, e vocabulários diferentes dos segmentos de texto das outras classes.

Isso posto, distingue-se no dendograma que a classe denominada **estudo/aprendizado** (classe 1) está coadunada à classe **trabalho** (classe 4) em um chaveamento direto, logo, pode-se observar que, de fato, existe uma interdependência entre estes elementos, uma vez que, de modo geral, a maioria das pessoas estudam para melhor exercer uma profissão, trata-se de certo modo, de uma tendência naturalizada, um *approach* profissional.

Uma importante classe apresentada no dendograma é a classe **aprendiz** (classe 3), ela se sobrepõe, simultaneamente, às classes **estudo/aprendizado** e **trabalho** por chaveamento. A relevância desta classe reside no fato de que a mesma exprime a natureza precípua da presente pesquisa, isto é, como os adolescentes participantes do Programa Aprendizagem significam seu papel como aprendiz. Outrossim, ela tem a segunda maior representatividade entre as classes (21,5%), demonstrando sua relevância ao presente estudo.

A penúltima classe apresentada é a classe **currículo/mercado** (classe 2), ela apresenta-se num chaveamento “originador”, ficando as classes anteriores subordinadas a ela. Uma acepção possível, que fundamenta esta segmentação (chaveamento), encontra-se na perspectiva de que adolescentes, via de regra, se preparam para o mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes na concomitância de seus estudos regulares, conseqüentemente gerando o aprendizado necessário para a busca do primeiro emprego, assim, portanto, a necessidade de um currículo bem elaborado na pretensão de ser aceito no mercado de trabalho.

Finalmente, a última classe é a classe **futuro** (classe 5). Ela se destaca das demais por dois motivos: primeiramente por ser a única classe *a priori*, dissemelhante dentre as 5 classes; ademais, é a classe com maior representatividade (23,7%).

Não obstante, esta classe carrega em si um viés de “destino”, sonho e futuro, algo idealizado, que se pretende atingir por meio do **trabalho**, ou ainda, esta classe se apresenta em separado das demais, pois ela trata de elementos abstratos, ainda em “incubação”, diferente dos demais, que são presentes e concretos na vida dos entrevistados.

4.2.1 Classe – Aprendiz

A classe “aprendiz”, classificada pelo Iramuteq como classe 3, foi a primeira a ser tratada, dada sua notável relevância e centralidade para a presente pesquisa. Ademais, esta classe é a segunda em representatividade, ficando com 21,5% do total de incidência de palavras no *corpus* do texto analisado; as palavras aprendiz, trabalhar e jovem se repetem 169, 56 e 31 vezes respectivamente na classe, sendo elas algumas das com maior incidência.

A fim de melhor compreender a dinâmica desta classe, serão apresentadas a seguir duas figuras, a primeira destacando a classe 3 (Aprendiz) gerado pelo Iramuteq, e depois um mapa conceitual com o arranjo mais comum dos discursos da classe.

Figura 34 – Classe 3 – Aprendizagem

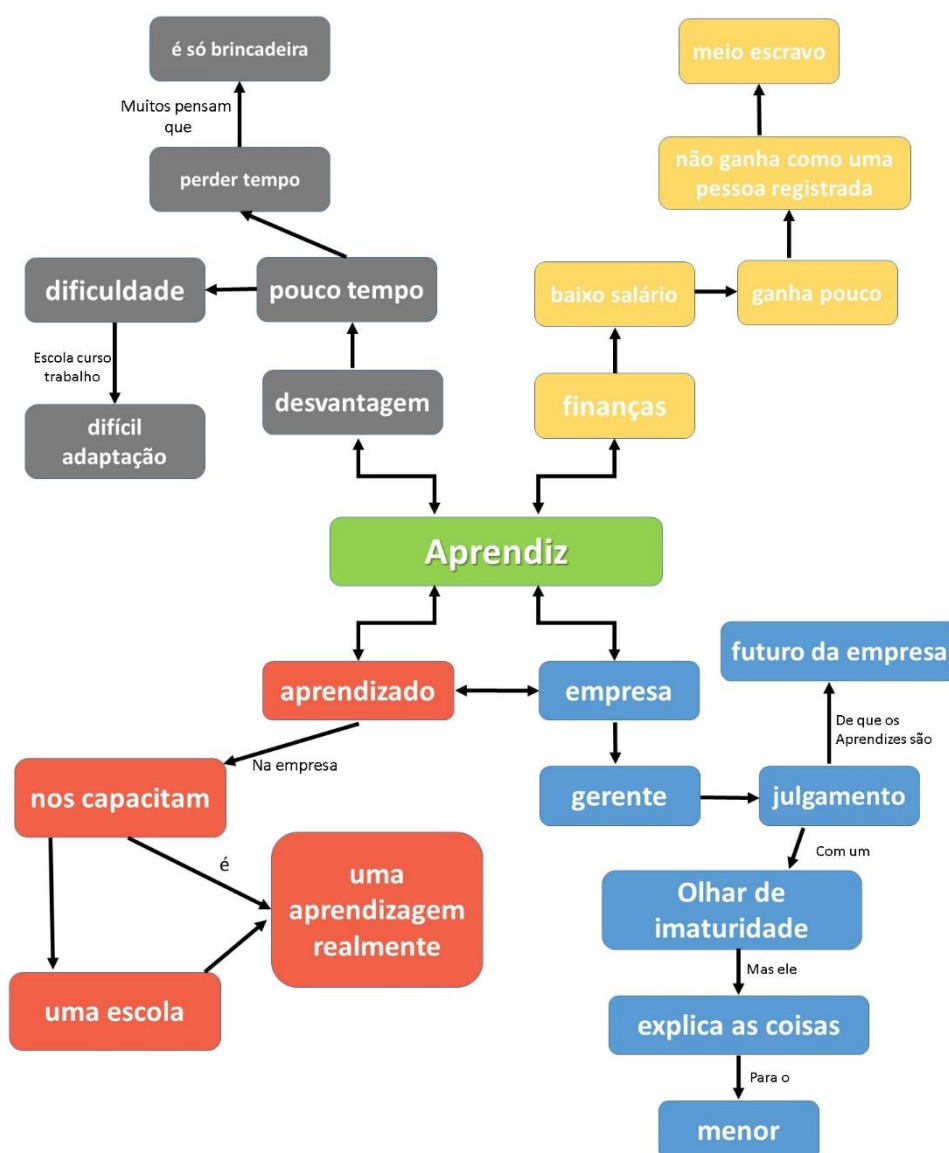


Fonte: Iramuteq (2018).

Vale destacar que o mapa conceitual apresentado na Figura 35, baseia-se inteiramente nas palavras apresentadas na classe 3.

Deste modo, o mapa conceitual apresentado a seguir tenciona ilustrar de maneira rápida e intuitiva como os adolescentes constituem suas representações em torno do objeto desta classe.

Figura 35 – Mapa conceitual – Aprendizagem



Fonte: Próprio (2018).

A tempo, nesta classe, apresentam-se amplas discussões sobre como os adolescentes materializam e objetivam o seu papel como aprendizes. O que outrora era apenas um conceito, uma imagem, torna-se concreto, coadunando as ideias de Moscovici (1981, p.317), de que “elas adquirem a autoridade de um fato natural⁷⁷”; portanto, é quase⁷⁸ possível afirmar que existem muitos elementos da fase denominada naturalização da objetivação.

⁷⁷ Ante citado na fase de revisão de literatura.

⁷⁸ “Quase”, porque, notadamente, em estudos sobre RS, ratificar, dar por certo um resultado, é uma ação muito complexa, tendo em vista a natureza sociológica, subjetiva e qualitativa das pesquisas em RS.

Aqui, os adolescentes destacam as dificuldades vividas no dia-a-dia de seu trabalho, revelam os ganhos educacionais adquiridos, relatam elementos concernentes ao baixo salário, relevam ainda as desvantagens de fazer parte do Programa Aprendizagem, etc.

Nota-se por meio do mapa conceitual que, de modo geral, os sujeitos relacionam sua participação/atuação como aprendizes majoritariamente em aspectos desfavoráveis. Deste modo, são concatenadas 4 frentes representacionais de pertencimento à classe aprendiz.

Há à frente **finanças**, onde os aprendizes, em princípio, correlacionam seus rendimentos a noções negativas; com frequência os discursos mostram ideias de “baixo salário”, “se ganha pouco”, “o salário não é muito” entre outras falas que conferem sentido negativo ao elemento salário. A seguir, destacam-se trechos das entrevistas que revelam estas visões, observa-se que a aprendiz 5 relata que “[...] e tem o aprendiz para auxiliar, eu acho que as pessoas pensam que o aprendiz é meio escravo, já vi muita gente falar: nossa você ganha muito pouco e pega ônibus e acorda cedo, e não sei o quê ...” (APRENDIZ 5, MULHER, 20 ANOS).

Similarmente, outro jovem apresenta em seu discurso termos análogos para representar sua visão acerca dos rendimentos dos aprendizes

[...] meio complicado de responder, porque muitas pessoas acham que o jovem aprendiz trabalha como, [...] é uma palavra meio forte para falar, mas **como escravos**, para alguns têm pessoas que acham assim, pelo fato de fazer algumas vezes um trabalho que não é para fazer, e **principalmente por ganhar pouco**, mas boa parte das pessoas acha que o jovem aprendiz é para quem não tem principalmente um emprego (APRENDIZ 11, HOMEM, 20 ANOS – Grifos nossos).

Os fragmentos mencionados são os que apresentam maior ênfase negativa ao elemento salário, uma vez que manifestaram a ideia de aprendiz à escravidão, ideia essa que encontra seu germe na concepção de que trabalho escravo é igual a trabalho não remunerado e abuso ou exploração, associando a escravidão a elementos de origem socioculturais, tendo em vista que esta compreensão está diametralmente ligada a uma compreensão histórica da origem do trabalho.

Este aspecto mostra-se como uma possível ancoragem, dado que, como já mencionado na revisão de literatura, ancorar é submeter um objeto (neste caso – dinheiro) a um sistema de interpretação apoiado num consenso social minimamente mensurável (relato dos aprendizes), enquadrando-o em uma rede de significados manifesto por normas e valores (ideia de escravidão), dito de outro modo, “ancoragem é um processo que integra algo não “familiar” e perturbador no nosso sistema de categorias comparando-o com um membro característico da categoria que consideramos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2011, p.120). Ainda outros

entrevistados apresentam em seu discurso pontos de vista semelhantes como a aprendiz que diz que “A vantagem de ser aprendiz é porque o horário, ele é mais curto, então você tem uma carga horária mais flexível, e a desvantagem é o **salário que infelizmente é baixo**” (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Quanto ao depoimento da aprendiz 3, apesar da ressalva quanto a flexibilidade do horário como ponto favorável, mais uma vez, explicitamente encontra-se menção do baixo salário como desvantagem de se trabalhar como aprendiz.

[...] eu acho que a maior vantagem de ser aprendiz é que não há responsabilidades muito altas em cima de nós, não há pressão, não há uma exigência, mas **a desvantagem, também, de ser aprendiz, eu acho que seria o salário pequenininho**, Mas a maior desvantagem de ser aprendiz é você não ter, eu acho que, a maior desvantagem de ser aprendiz, na maior parte das vezes, é que você não é valorizado, assim como se você não fizesse parte do grupo de trabalho, porque eles sabem que você é um aprendiz, entendeu? (APRENDIZ 9, HOMEM, 20 ANOS – Grifo nosso).

Analisando atentamente os relatos ora apresentados, é possível admitir que os entrevistados, implicitamente, avaliam que os empregadores buscam nos aprendizes uma mão de obra barata, e que não reconhecem seu devido “mérito”. Assim, é possível dizer que o Programa, tal como se apresenta atualmente, deve ser questionado e reavaliado pelo poder público no que concerne ao rendimento auferido aos aprendizes, uma vez que, mesmo quando as empresas concedem a empregados celetistas uma base salarial superior ao salário mínimo⁷⁹, aos aprendizes é facultada apenas a proporcionalidade das horas de trabalho correspondentes ao salário mínimo, que no íterim desta pesquisa é 17% inferior ao salário do comércio (apenas como exemplo), fazendo com que o rendimento de muitos aprendizes não supere o valor de R\$550,00 mês. Outros relatos aprofundam ainda mais este debate, como se lê abaixo.

[...] eu aprendi muita coisa, e isso me vale muito, porque eu não conhecia nada, agora eu sei já um pouco, [...] **e acho que a desvantagem é mais a questão do salário**, acho que só depende da empresa, também que às vezes não pagam convênio, que a gente não tem mais, enfim, essas são algumas das desvantagens [...] (APRENDIZ 12, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

⁷⁹ Como é o caso da maioria das empresas contratantes dos aprendizes entrevistados, dado que pode ser comprovado no item **4.1.10 Caracterização dos sujeitos: Segmento de atuação da empresa**, onde se constata que 85,14% dos entrevistados trabalham em empresas da área comercial e/ou supermercadista, que no momento da pesquisa, tinham como piso salarial R\$1.144,83, ante os R\$954,00 do salário mínimo nacional.

Em todos os trechos apresentados acima, destacam-se elementos da frente finanças, confirmando-se, portanto, que na representação destes jovens, eles ganham pouco e que de certo modo, são “explorados” por seus empregadores. Tendo em vista que ao serem questionados sobre quais seriam as possíveis vantagens ou desvantagens de atuarem como aprendizes, quase todos espontaneamente levantaram a baixa remuneração como critério negativo, sendo desta forma uma clara acepção de desvantagem.

Apenas no discurso de um sujeito aparece a alusão a uma remuneração justa, pois, para este, por trabalharem com uma carga horária menor é correto que eles ganhem proporcionalmente menos, assim, a jovem diz que “[...] acho que pelo trabalho e pelo curso que proporcionam eu acho que é pouco o salário, mas eu acho que é justo, porque pela jornada de trabalho e pelo curso também, eu acho que é um **salário justo**” (APRENDIZ 13, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Continuando as discussões tocantes a Classe Aprendiz, surgiu uma segunda frente denominada **desvantagem**. Nela, os aprendizes apontam abertamente opiniões circunstanciadas em conjunturas classificadas por eles como desfavoráveis, circunstâncias essas da labuta comum a vida adulta; chefes de família, pais, mães, avós e outros que se desdobram no trabalho responsabilizando-se pelo sustento da família. Neste ponto, aliás, uma digressão alusiva à análise sociodemográfica é pertinente; lá, o tratamento dos dados pôde mostrar⁸⁰ que 18 (8,91%) sujeitos são os únicos trabalhadores da residência, sendo eles, portanto, os arrimos da família, como evidenciado no tratamento quanti desta pesquisa.

Neste ponto, distingue-se a intenção implícita no subtítulo desta pesquisa em se levar em consideração a adultização latente no processo do trabalho dos adolescentes, assim, a ideia de “um mergulho do adolescente na vida adulta” se arrazoia, uma vez que:

Trata-se de um processo de adultização precoce, em que a inserção no mercado de trabalho, quer seja formal, ou ‘informal’, é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Esse processo de adultização dos jovens muitas vezes faz com que ele perca todo o seu tempo infante-juvenil, não tendo direito de viver coisas que são peculiares à sua idade (ARAÚJO, 2008, p.99).

Em vista disso, é relevante apresentar outro ponto de vista de Araújo (2008, p. 99), que em sua pesquisa declara que, por vezes a inserção do jovem no mercado de trabalho “[...] não se dá por escolha, mas em decorrência de um modelo de sociedade que vem sendo construída ao longo da história do Brasil”, ou, ainda, outra concepção de que para o adolescente, “[...] o

⁸⁰ Item 4.7.1 – Quantidade de pessoas que trabalham na família.

ingresso no mundo do trabalho constitui-se, tradicionalmente, em um dos principais marcos de passagem da condição juvenil para a vida adulta” (SILVA; NETO, 2012, p.3). Outros fragmentos corroboram essas ideias, como pode ser visto nos arbítrios exibidos nos próximos fragmentos das entrevistas.

[...] as **dificuldades** aparecem mais no momento que as pessoas acabam querendo **aproveitar de você** por você ser aprendiz, eles acabam jogando tudo que os outros não querem em cima de você, eu acho que a empresa muitas vezes pensa que **aprendiz é só uma cota**, precisa estar ali, porque se não tiver, talvez seja notificada, alguma coisa assim, então só está ali porque precisa ter [...] (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS – Grifos nossos).

O fragmento acima mostra uma profunda crítica do sujeito ao que ele vê como modelo “cultural” da empresa tocante aos aprendizes. Está implícito na fala “aproveitar de você”, “aprendiz é só uma cota” que este sujeito interpreta (representa) que a empresa onde trabalha não se preocupa com a qualidade das relações (profissionais/pessoais) com os aprendizes, tornando-os, por assim dizer, “subempregados”, ou como frisa este jovem, o aprendiz “só está ali porque precisa ter”, isto é, fazendo-se cumprir o que determina a lei quanto a cota de aprendizes por empresa⁸¹.

Outro aspecto impactante neste depoimento é relativo ao trabalho em si, ou seja, as atividades que devem ser feitas pelos aprendizes: “eles acabam jogando tudo que os outros não querem em cima de você”, este fragmento sugere que atividades vistas pelos funcionários da empresa (não aprendizes) como “chatas”, “enfadonhas” ou meramente procedimentais são atribuídas aos aprendizes, posto que, eles não estão ali por “mérito” ou por serem “desejados”, mas sim pelo fato da empresa ser obrigada por força de lei a tê-los em seu quadro de funcionários. Na sequência, outras contribuições que respaldam esta visão:

[...] a maior desvantagem de ser aprendiz, na maior parte das vezes, **você não é valorizado**, assim como se você **não fizesse parte do grupo de trabalho**, porque eles sabem que você é um aprendiz entendeu? Eles não podem lançar certas coisas no seu nome, e às vezes o aprendiz quer evoluir, quer se sentir como parte da equipe, e **ele não pode porque ele é aprendiz** [...] (APRENDIZ 2, HOMEM, 20 ANOS – Grifos nossos).

[...] as pessoas **não suportam os aprendizes**, tô falando sério! Porque você passa do lado, as pessoas já te olham feio, não te falam bom dia, abaixam a cabeça como se a gente fosse um monstro, não é todo mundo, mas algumas pessoas são assim, acho que pelo cargo, às vezes **elas acham que a gente não é capaz**, não sei? [...] eu acho que eles **desmerecem a gente** (APRENDIZ 10, MULHER, 20 ANOS – Grifos nossos).

⁸¹ Este item está apresentado no item 2.5.6.2 - Lei 10.097/00 – Lei da Aprendizagem.

[...] existem funcionários, [...] que **eles se acham superior a você por você ser menor aprendiz**, eu acho que as pessoas pensam que a **mãe e o pai estão obrigando a gente a trabalhar** e a pessoa aceita ser aprendiz, eu acho que é isso... [...] (APRENDIZ 14, MULHER, 19 ANOS – Grifos nossos).

Ainda outras declarações seguem a mesma linha, todavia, estas qualificam a compreensão de que os jovens simbolizam que as empresas não os “incluem”, não os tratam como “iguais” junto aos demais colaboradores, ou na fala dos próprios aprendizes: “ele não pode porque é aprendiz”, “como se você não fizesse parte do grupo de trabalho”, “eles acham que a gente não é capaz”, “mãe e o pai estão obrigando a gente a trabalhar” “desmerecem a gente”. Fica, portanto, evidenciado, que estes sujeitos não sendo valorizados, nutrem o desejo de sê-lo, aspiram serem “vistos” como parte da equipe; o sentimento de pertença conseqüentemente está ausente na representação destes sujeitos.

Ainda outros desdobramentos são passíveis de análise a partir da frente desvantagem, a variável tempo e adaptação são exemplos. Aqui os relatos mais comuns versam sobre o como a rotina dos adolescentes foi modificada a partir do início das atividades profissionais e, conseqüentemente, a difícil adaptação à nova rotina. A seguir, leem-se alguns depoimentos neste sentido:

[...] uma dificuldade, a adaptação pelo menos no **meu caso foi a adaptação**, e para os outros adolescentes (talvez), seja a mesma coisa pois eles saem da escola geralmente, sai da escola e vai [...] à tarde fazer um curso e tudo mais, então adaptar com o serviço é um pouco difícil, é um impasse, mas com o tempo acaba se adaptando (APRENDIZ 4, HOMEM, 19 ANOS – Grifo nosso).

[...] agora a desvantagem é que é **muito corrido** para pegar o ônibus e na hora do café do intervalo você tem que **correr e comer correndo** porque senão não dá tempo nós só temos 15 minutos de intervalo (APRENDIZ 15, MULHER, 18 ANOS – Grifos nossos).

[...] desvantagem é que tem que **estudar e trabalhar ao mesmo** tempo, e o salário não é adequado para tudo isso que a gente faz. (APRENDIZ 16, MULHER, 18 ANOS – Grifo nosso).

[...] desvantagem, eu não sei se seria bem uma desvantagem, mas um pouco do tempo, é **um pouco mais corrido**, mas nada que não possa ser contornado [...] (APRENDIZ 18, MULHER, 19 ANOS – Grifo nosso).

Um componente que pode ajudar a esclarecer este ponto encontra-se no elemento 4.1.3 desta pesquisa (escolaridade dos sujeitos), onde se constata que aproximadamente 141 (69,80%) deles estudam na concomitância das atividades profissionais. Portanto, é de se esperar que os adolescentes sintam o impacto do novo ritmo de vida.

Continuando as discussões relativas à **classe aprendiz**, restam ainda duas frentes a serem analisadas, as frentes empresa e aprendizado; elas são os desdobramentos inferiores do mapa mental apresentada na Figura 35. Assim, compreendendo a relevância destas frentes na presente pesquisa e na tentativa de garantir maior respaldo em sua análise, elas serão minuciosamente tratadas nas seções seguintes.

4.2.1.1 Classe – Aprendiz: análise da zona muda das representações sociais

Ao pensar as questões norteadoras que seriam utilizadas nas entrevistas, buscou-se avariar aspectos do objeto representacional a níveis mais concretos e habituais, e também a elementos mais abstratos e inusuais ao contexto dos fenômenos. Dessa maneira, foram utilizadas duas técnicas distintas na elaboração das questões. A primeira delas, direta, por meio de perguntas com linguagem natural próxima ao contexto onde se desdobram os eventos, visando a espontaneidade das respostas dos sujeitos⁸².

A segunda técnica, fundamentada no entendimento de Silva e Ferreira (2012), de que certos elementos da RS podem ser compreendidos como “contranormativos”, não aparecendo espontaneamente nos discursos, tendo que “[...] cognições ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas do grupo” (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 610). Nesta perspectiva, a fim de investigar a zona muda das representações, foi aplicada a técnica de substituição e descontextualização normativas⁸³.

Esta técnica baseia-se na ideia de que um sujeito poderá exprimir representações “proibidas ao seu grupo” atribuindo-as a outros, isto é, falando por outros (SILVA; FERREIRA, 2012, p.610).

Com isso, foram apresentadas aos entrevistados duas questões com a técnica de substituição; são elas:

- 1 - Em sua opinião, o que você acha que a empresa pensa sobre os aprendizes?
- 2 - Em sua opinião, o que você acha que as pessoas pensam sobre os aprendizes?

Logo, vê-se que estas perguntas estão eminentemente ligadas à **classe aprendiz**. Contudo, uma vez empregadas as perguntas nas entrevistas, observou-se que delas surgiram representações dicotômicas ao objeto (aprendiz); as respostas à questão 1 foram

⁸² A lista completa com as perguntas utilizadas nas entrevistas encontra-se nos apêndices.

⁸³ Elemento apresentado na seção 3.3.1 Entrevistas.

predominantemente valorativas, já as respostas à pergunta 2 obtiveram relatos majoritariamente desfavoráveis, deste modo, buscando garantir isonomia a esta pesquisa, ambas visões serão apresentadas.

4.2.1.1.1 Análise da zona muda das representações, questão 1

Neste seccionamento serão apresentados e discutidos fragmentos dos discursos atinentes as representações da questão 1 (supracitada).

[...] assim, eu vejo que as empresas pensam... as empresas veem os jovens aprendizes como uma boa oportunidade para eles também, que lá eles podem... é **como se fosse uma planta que eles vão aguando até virar uma grande árvore**, então, eu acho que a empresa ao meu ver, eles pensam isso; e eles treinam capacitam para isso, **para ter um grande fruto depois** [...] (APRENDIZ 2, MULHER, 20 ANOS – Grifos nossos).

Um importante aspecto retratado na fala do aprendiz 2 encontra-se no evidente caráter “figurativo” da fala; ao apresentar o que ela acredita ser o pensamento da empresa tocante aos aprendizes. É possível, então, atribuir ao discurso desta jovem o que Moscovici (1981, p.199) sugere ser uma **objetivação**; segundo o autor, objetivar é “[...] descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser impreciso, é colocar/emparelhar o conceito a imagem, é dar-lhe substância e associar essa ideia ou ser a um significado concreto e compreensível”.

Aliás, a objetivação presente neste fragmento pode ser relacionada à fase da objetivação denominada por Jodelet (1984) como esquematização estruturante ou esquema figurativo, uma vez que “[...] num esquema figurativo as noções básicas, que constituem a representação, organizam-se constituindo um padrão de relações estruturadas, isto é, simplificam e unificam imagens que eram inicialmente desconectadas” (SILVA, 2011, p. 118).

Continuando, o esquema figurativo apresentado pela aprendiz 2, que alude a elementos de “plantio”, “cuidado” para uma posterior “colheita de fruto”, ou *ipsis litteris* “**como se fosse uma planta que eles vão aguando até virar uma grande árvore, [...] para ter um grande fruto depois**”; estes elementos demonstram aspectos de valor representacional imbricados a um viés formativo, de aprendizado e capacitação, ou seja, segunda ela, a empresa busca a qualificação dos aprendizes para, colher os frutos deste “investimento”.

Confirmando este entendimento, a mesma jovem diz ainda que “[...] eu acho a empresa vê os aprendizes como os menorzinhos, as crianças de lá; é como o prézinho de uma escola, eu vejo assim, claro, eles também visam o futuro [...]” (APRENDIZ 2, MULHER, 20 ANOS).

Uma vez mais, o discurso aponta para elementos figurativos e futuros, vinculados a um investimento na educação e profissionalização dos adolescentes para o porvir da empresa, tratando-os como crianças a serem educadas.

A seguir, mais um entrevistado traz em sua resposta elementos figurativos, ele diz “[...] acho que a empresa enxerga o aprendiz como algo novo, algo a ser explorado, uma joia que precisa ser lapidada para o mercado” (APRENDIZ 18, HOMEM, 19 ANOS). Aqui, novamente, vê-se uma objetivação circunscrita no uso de uma figura (objeto joia), desta vez, alusiva à ideia de “valor” e “preciosidade” do aprendiz, que ainda não está pronto, que precisa ser “lapidado”, “capacitado” para o mercado de trabalho.

Mais um sujeito demonstrou princípios relativos a futuro em sua resposta, isto é, imaginando que a empresa tende a absorver em seu quadro de colaboradores os aprendizes que, por sua vez, dedicarem-se e “mostrar serviço”. Assim, quando indagado com a questão 1, ela respondeu que em sua visão a empresa pensa “[...] que (o aprendiz) é o futuro da empresa, e a gente vai poder ajudar as outras pessoas... se a gente mostrar serviço, e se a gente se dedicar, a gente pode até ser efetivado” (APRENDIZ 16, MULHER, 18 ANOS).

Neste depoimento assim como nos anteriores, fica também evidente que as empresas, segundo a visão destes sujeitos, usam o Programa Aprendizagem como “laboratório”, ou como no jargão da área, como um “trampolim” para futuras contratações, e este fator está em consonância com a Lei 10.097/2000, Lei da Aprendizagem⁸⁴, que em seu escopo busca por meio do Programa uma primeira oportunidade de inserção de jovens e adolescentes no mercado de trabalho.

Outra fala pertencente a uma visão positiva da empresa sobre os aprendizes segue-se abaixo:

[...] Então, salvo algumas pessoas, a empresa pensa do aprendiz... É, acho que, como o **entusiasmo** que faltava, acho que **sangue novo**, a intenção de aprender... “Acho que a empresa pensa que o aprendiz revigora a equipe, traz inovação, criatividade, acho que é nesse sentido” (APRENDIZ 8, MULHER, 20 ANOS – Grifos nossos).

Um olhar muito particular aparece no discurso desta jovem. Sem embargos, ao debruçar o olhar sobre a adolescência que consta no referencial teórico desta pesquisa, ver-se-á, ali, que de fato, a concepção de juventude “entusiástica”, “criativa”, encontra amparo nos autores ora suscitados⁸⁵; lá, se lê, em Stengel e Tozo (2010, p.74), que a “[...] associação entre adolescência

⁸⁴ Ler mais no item 2.5.6.1 – Lei da Aprendizagem.

⁸⁵ Ler mais no item no 2.5.4 – Adolescência e sociedade.

e inovação/renovação é uma ideia que se faz presente em nossa sociedade”. Neste caso, a aprendiz, atesta que na empresa onde trabalha o espírito atribuído aos adolescentes por Stengel e Tozo (2010), Ariès (1978) e Justo (2005) são também compartilhados pelos gestores da empresa.

Dando continuidade, surge mais um depoimento fortemente vinculado a aspectos relacionados a futuro. A seguir constata-se este depoimento:

[...] em minha opinião, as empresas enxergam os aprendizes como: **o futuro da empresa!** Porque a maioria que está lá dentro da empresa já vai se aposentar, eles são pessoas mais experientes que não tem muito contato com a tecnologia, então o aprendiz, **ele pode levar uma coisa nova para empresa**, que pode ser uma **solução para um problema** que ele tem lá dentro, e eles não sabem como resolver (APRENDIZ 19, MULHER, 20 ANOS – Grifos nossos).

Num primeiro olhar ao fragmento acima, vê-se que esta jovem associa a visão da empresa a uma possível “renovação”, uma vez que, possivelmente, alguns profissionais da empresa estão na eminência da aposentadoria. E ainda, de acordo com seu relato, a empresa vincula os aprendizes a pessoas com potencial para resolução de problemas, posto que, implicitamente ela faculta aos aprendizes elementos novos (conhecimentos tecnológicos), que podem solucionar os problemas internos da empresa.

Por fim, um último depoimento mostrando aspectos representacionais positivos aos aprendizes. Neste depoimento, similarmente aos anteriores, observam-se fundamentos tocantes ao futuro profissional do aprendiz, assim, o jovem relata que:

[...] A empresa: Ela pensa que a gente está lá para auxiliar, principalmente em várias áreas, e eu vejo muito que **eles querem que eu cresça profissionalmente**, então eles me permitem **conhecer coisas diferentes**, fazer coisas diferentes (APRENDIZ 7, HOMEM, 19 ANOS – Grifos nossos).

Em síntese, este jovem percebe que a empresa quer que ele se desenvolva como profissional, permitindo inclusive que ele conheça as tarefas características de cada setor, ou como em sua fala, “conhecer coisas diferentes”.

De um modo geral, os resultados apurados neste seccionamento, apontam que quando indagados sobre o que eles acham que as empresas pensam sobre os aprendizes, houve preponderância de respostas positivas atrelando a visão da empresa a concepções valorativas sobre os adolescentes.

Com isso, pode-se dizer que há elementos de objetivação nestas falas, considerando que Jodelet (1984, p. 116), afirma que o paradigma da objetivação “[...] aparece como generalizável

a toda a representação, e comporta aspectos importantes do ponto de vista da lógica e funcionamento do pensamento social”, ainda, segunda a autora, outras funções são percebidas na objetivação, a saber: “[...] revelar a tendência do pensamento social para uma construção estilizada, imagética e significante; mascarar ou acentuar elementos constitutivos do objeto de representação para servir as necessidades, os valores e interesses do grupo [...]” (JODELET, 1984, p. 116).

Assim sendo, é crível que os aprendizes objetivem os elementos “aprendizado”, “inovação/criatividade”, “futuro” e “efetivação” tocantes a pergunta 1.

4.2.1.1.2 Análise da zona muda, questão 2

Neste seccionamento serão apresentados e discutidos fragmentos dos discursos que se referem à questão 2⁸⁶. Como dito anteriormente, surge uma aparente dicotomia no resultado da análise da zona muda das representações, especialmente quando comparadas as respostas da primeira questão com as respostas da segunda questão. Na primeira (como visto) houve preponderância positiva, na segunda, contrariamente, houve predomínio negativo nas respostas.

Com isso, segue-se abaixo a análise e discussão das respostas auferidas com a segunda pergunta.

[...] acho que tem muitas pessoas que vem como um **subtrabalho**, como se não fosse um trabalho de verdade, como se fosse algo que você faz **só para passar o tempo**, eu já ouvi muito eles falarem, **quando você vai arrumar um trabalho de verdade?** Já ouvi eles falarem isso, então isso me deixou um pouco magoado, porque é um trabalho! Você está trabalhando e aprendendo! [...] acho que todos os trabalhos deveriam ser uma aprendizagem (APRENDIZ 1, HOMEM, 20 ANOS – Grifos nossos)

O depoimento deste sujeito externa uma visão de que as pessoas dão ao aprendiz uma representação de “subemprego”, de uma atividade laboral menos importante, vinculada a um entendimento de que o adolescente está ali apenas para “passar o tempo”, e que em breve ele deve ir a busca de um trabalho de verdade. A seguir, outro depoimento:

[...] então, infelizmente acho que o senso comum em relação à aprendizagem é um pouco negativa, no sentido de a carga ser menor, e **não estar apto** a fazer muitas coisas, então algumas pessoas julgam (o aprendiz) como **incapazes** como **não trabalhadores de verdade** (APRENDIZ 8, MULHER, 20 ANOS – Grifos nossos).

⁸⁶ Em sua opinião, o que você acha que as pessoas pensam sobre os aprendizes?

Na conjectura acima, a jovem amplia o horizonte de sua resposta a um suposto “senso comum”, ou seja, a um modo de pensar da maioria das pessoas, tocante à figura do aprendiz, nesta perspectiva, implicitamente, a jovem alude a uma RS de que o aprendiz é inapto, e por consequência incapaz de realizar certas atividades profissionais.

Este fragmento guarda muita semelhança ao depoimento anterior, tendo em vista que ambos referem-se a uma possível objetivação de que o aprendiz não é um “trabalhador de verdade”, sendo tão somente uma atividade laboral de “passa tempo”.

Ainda outros fragmentos associam-se a estes pontos de vista, a seguir, verificam-se mais alguns.

[...] olha, eu acho que é meio que.... Quando pensam em jovem aprendiz, eles já pensam que a pessoa é **meio imatura**, né, porque, normalmente é menor que pode trabalhar como jovem aprendiz, eu acho que eles meio que olham com olhar de **imaturidade** para a pessoa (aprendiz) (APRENDIZ 13, MULHER, 19 ANOS – Grifos nossos).

Aqui um novo elemento surge nos discursos, evidenciando a existência de uma visão de imaturidade ao aprendiz, eventualmente, apenas por ser menor. Essa visão de imaturidade pode estar associada à visão de Folle e Geib (2004) que afirmam que “o alcance da maturidade decorrente da aceitação de novos papéis sociais confere-lhe o *status* adulto desejado”, ou seja, segundo este relato, há uma visão generalizada de que falta aos aprendizes este *status* de maturidade associada à figura de um adulto.

Dando prosseguimento a análise dos discursos, outro aprendiz relata que:

[...] (têm) muitas pessoas que pensam **negativo** sobre o jovem aprendiz, acham que estão ali para **perder tempo**, que não tem essa questão de tá fazendo o curso, de estar trabalhando poucas horas, tem que ter um serviço mais fixo, tem que ganhar um pouco a mais, **tem que ralar na vida**, sendo que não é bem assim [...] (APRENDIZ 17, HOMEM, 19 ANOS – Grifos nossos).

O sujeito acima, argumenta que, via de regra, as pessoas têm uma visão negativa sobre os aprendizes, arraigada em preconceitos de que trabalham poucas horas, portanto, não é, por assim dizer, um trabalho “fixo” (efetivo), e ainda, o fato de estarem fazendo um curso profissionalizante na concomitância do trabalho, não alivia esta visão limitada sobre o aprendiz. Quando na verdade, o fato é que o aprendiz é um trabalhador em formação, um jovem que está “aprendendo” um fazer profissional.

Ainda chama atenção neste fragmento o elemento “ralar na vida”, um subproduto da cultura brasileira que firma-se no pressuposto de que somente pelo emprego de muito esforço, de muita dedicação e empenho é que se pode “vencer” na vida, logo, nesta fala, fica evidenciado que para o sujeito as pessoas pensam que os aprendizes não são meritórios da concepção de empenhados, dedicados ou vitoriosos.

Um último e oportuno fragmento, ainda é cabível para este seccionamento, nele o aprendiz relata que “[...] acho que o pessoal pensa que, nossa! Você é aprendiz!? Você ganha pouco, você está trabalhando como escravo... que não vale a pena você ralar tanto para ganhar tão pouco [...]” (APRENDIZ 9, HOMEM, 21 ANOS).

Na fala deste sujeito, surge mais uma vez uma inferência à escravidão, elementos também presentes no discurso de outros sujeitos, mostrando uma forte vinculação de exploração dos jovens por meio do trabalho mal remunerado.

Observa-se a partir dos discursos apresentados neste seccionamento, que repetidamente os sujeitos entrevistados atribuem a “**terceiros**” a representação do aprendiz a “perda de tempo”, “imaturidade” e ainda outra concepção negativa que subjazem da figura do aprendiz.

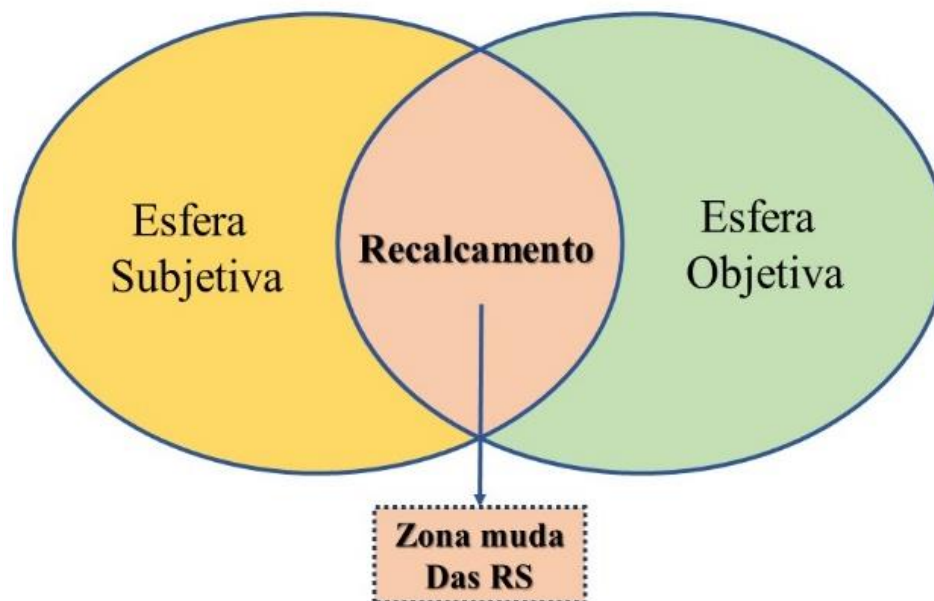
4.2.1.1.3 Análise da zona muda das representações: desfechos

A tempo, como salientado anteriormente, as últimas seções objetivaram a análise da zona muda das RS, deste modo, urge a compreensão de que “as representações sociais devem ser percebidas como produções subjetivas que têm fundamento em uma realidade social, na qual também intervêm processos de subjetivação que a configuram” (GONZÁLES REY, 2003, p.433), assim, este entendimento é um importante passo na observação e análise dos fenômenos associados a RS. Ainda, a partir desse ponto de vista, é possível dizer que:

[...] as representações sociais expressam realidades sociais que não se esgotam em sua expressão discursiva e nem na linguagem porque são parte de um tecido social constituído e organizado historicamente, que se reproduz não só nos espaços conversacionais, mas também na constituição subjetiva de seus protagonistas (MÍTJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2006, p.83).

A partir disso, apresenta-se a seguir num esquema figurativo algumas concepções básicas que constituem o processo representacional por meio da zona muda.

Figura 36 – Esquema constituinte da zona muda das RS



Fonte: Próprio (2018), baseado no esquema figurativo da in Moscovici (1976).

Com efeito, o esquema apresenta um padrão estruturante das relações que organizam as RS⁸⁷; a esfera subjetiva e a esfera objetiva, por meio da qual o processo de recalçamento simplifica e iguala concepções ou imagens que a princípio eram desconexas. De modo geral, o processo de recalçamento é apresentado por Tomaselli (2007), como sendo uma operação pela qual o indivíduo busca repelir, ou manter no inconsciente, representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a um objeto representacional.

Assim sendo, segue-se uma análise das RS ameadas por meio da técnica de substituição.

Conforme anteriormente registrado, houve uma clara dicotomia nas respostas às questões norteadoras 1 e 2. Esta dicotomia pode encontrar seu germe no distanciamento dos sujeitos frente ao objeto (aprendiz). Sendo mais claro, quando os respondentes atribuíram fala a um terceiro⁸⁸, verificou-se que quanto mais próximos do círculo comum ao objeto está este terceiro, existe uma certa familiaridade ao objeto, deste modo, surgem nas respostas elementos valorativos e afirmativos quanto ao objeto analisado. Diametralmente oposta está a erudição, quando estes terceiros estão circunscritos a certo distanciamento ao meio comum ao objeto,

⁸⁷ Relações subjetivo x objetivo; inconsciente x consciente.

⁸⁸ Por meio da técnica de substituição.

menor será a familiaridade e uma visão mais crítica e negativa emerge nos discursos dos respondentes.

Ou seja, tendo em conta que as empresas⁸⁹ na figura dos gestores e outros atores que participam da administração da empresa, participam ativamente da formação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos aprendizes, eles têm um lugar de fala muito próxima aos aprendizes, fortalecendo, na visão dos respondentes, uma representação (muda) afirmativa quanto ao objeto. E na esteira oposta, as pessoas⁹⁰ que de modo geral guardam um distanciamento dos eventos que circunscrevem a rotina dos aprendizes, foram representadas no discurso dos sujeitos de uma forma negativa e crítica ao objeto.

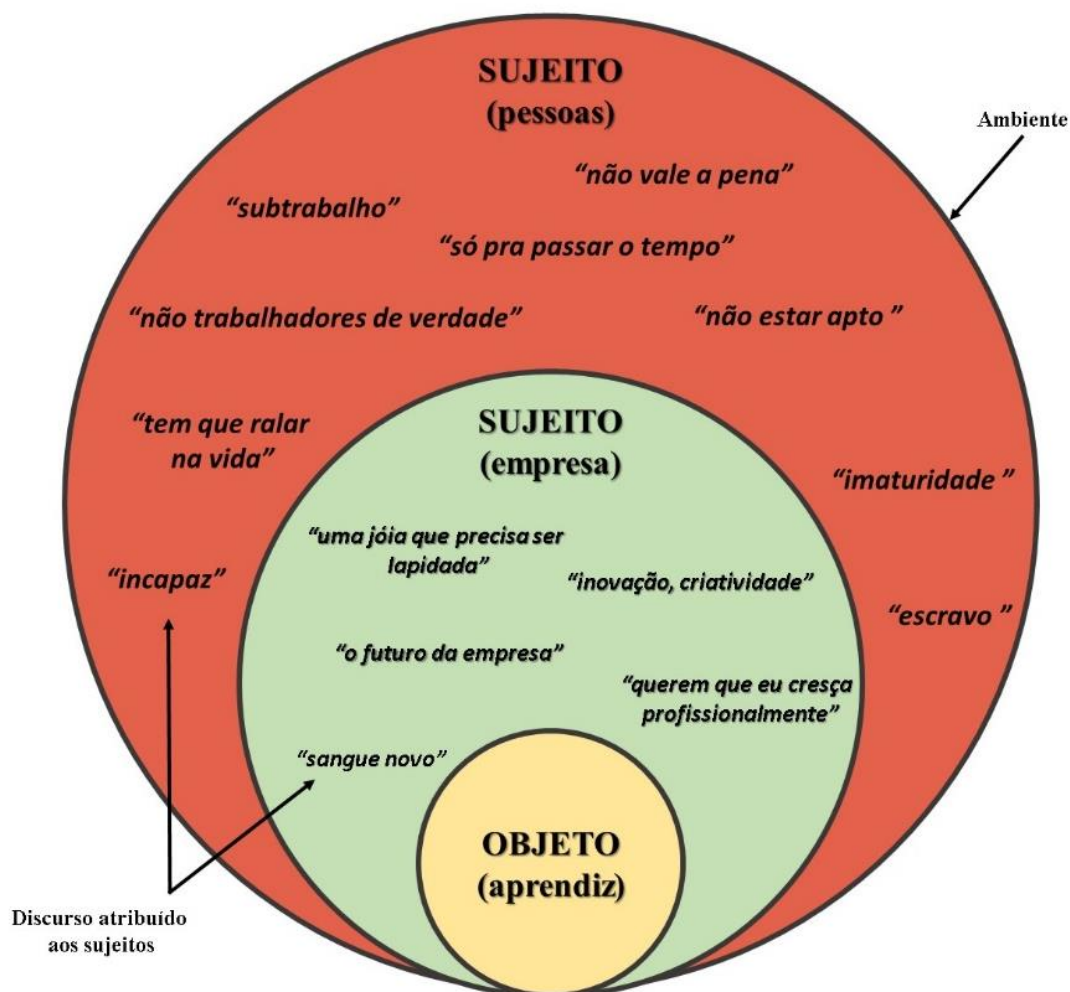
No fragmento adiante apresentado, a jovem sintetiza estas deduções ao afirmar que “[...] a pessoa que vive perto de um aprendiz vê a importância sim do trabalho de um aprendiz, mas pessoas de fora, muitas vezes, acham que o aprendiz é um quebra galho, é um preguiçoso porque trabalha menos” (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS).

Assim, a seguir, vê-se uma figura que demonstra esquematicamente esta interpretação, onde pode ser visto o macro ambiente numa cor avermelhada, revelando trechos retirados dos discursos atribuídos ao que as pessoas pensam sobre os aprendizes; e o microambiente num tom esverdeado, salientando fragmentos atribuídos ao que os entrevistados disseram ser o que as empresas pensam sobre os aprendizes.

⁸⁹ Sujeito substituto presente na questão número 1.

⁹⁰ Sujeito substituto presente na questão número 2.

Figura 37 – Esquema de proximidade dos sujeitos ao objeto representacional (zona muda das representações)



Fonte: Próprio (2018).

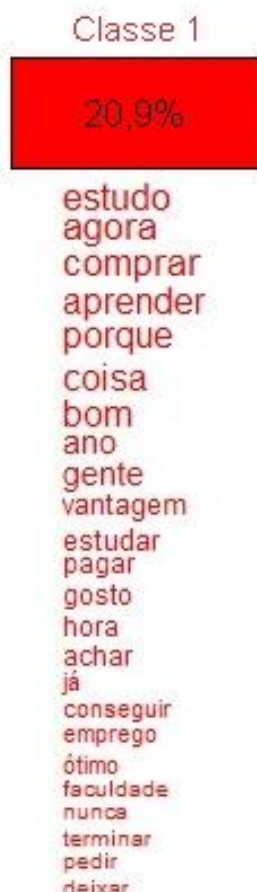
Deste modo, a análise da zona muda das representações sociais sobre o aprendiz, revelou que os entrevistados expressam um posicionamento generalista, objetivando invariavelmente que as empresas representam aspectos favoráveis ao aprendiz e que as pessoas sistematicamente representam os aprendizes pejorativamente.

4.2.2 Classe – Estudo/aprendizado

A classe “estudo/aprendizado”, classificada pelo Iramuteq como classe 1, é a segunda a ser tratada, dada sua eminente vinculação ao regime determinado pela lei 10.097/2000, Lei da Aprendizagem, onde se estabelece que cabe aos empregadores a formação teórico profissionalizante dos aprendizes, na concomitância dos estudos regulares e das atividades

profissionais. Além disso, esta classe apresenta-se como a terceira em representatividade, ficando com 20,9% do total de incidência de palavras no *corpus* do texto analisado. Com a intenção de melhor interpretar a natureza desta classe, serão apresentadas a seguir, duas figuras; a primeira destacando a classe 1 (Estudo/aprendizado) gerada automaticamente pelo Iramuteq, e na sequência um mapa conceitual com o arranjo mais comum dos discursos da classe.

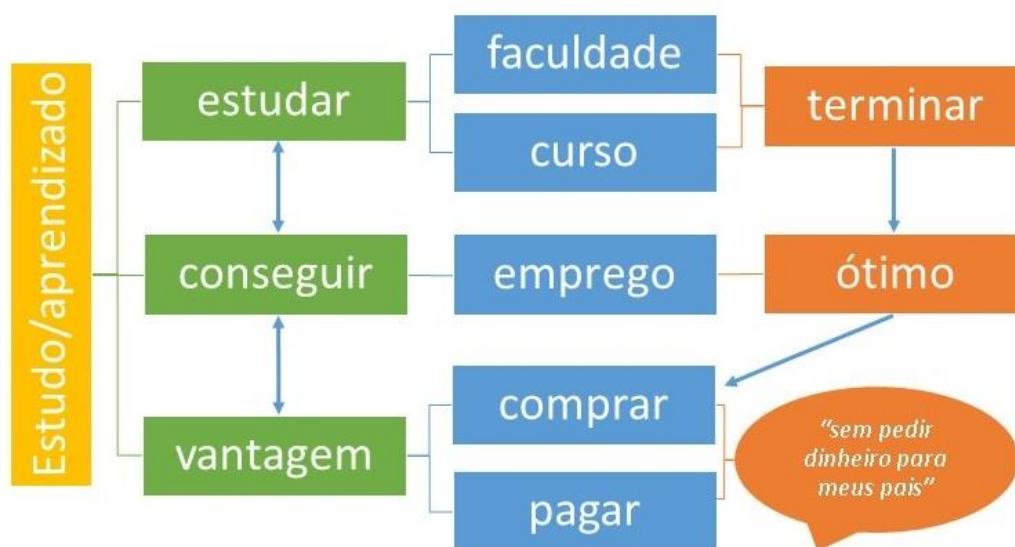
Figura 38 – Classe 1 – Estudo/Aprendizado



Fonte: Iramuteq (2018).

Uma vez mais, o esquema tipo mapa mental apresentado a seguir, é baseado nas palavras mais frequentes encontradas na classe 1, denominada classe estudo/aprendizado.

Figura 39 – Mapa conceitual da classe – Estudo/aprendizado



Fonte: Próprio (2018).

Diante do mapa conceitual que expõe a classe estudo/aprendizado, nota-se que o discurso dos sujeitos está concatenado na ideia de que por meio do programa, via de regra, eles conseguem estudar, não apenas o ensino “obrigatório” (fundamental e médio), mas também podem lançar-se a empreitadas maiores, como é o caso de vários deles, que como pode ser apreciado na caracterização dos sujeitos, vários estão fazendo curso superior, e também outros cursos de aperfeiçoamento com vistas em conseguir um emprego melhor (ótimo). Não obstante, nesta classe os discursos apresentam uma ideia de vantagem (oportunidade) dado que, por meio de seus rendimentos (ainda que baixos como visto na seção anterior), podem bancar seus estudos (aprendizado) e também comprar e pagar suas próprias coisas, sem a ajuda de seus pais.

O elemento concernente ao tema “estudo/aprendizado” fica evidenciado que, por meio de seu ingresso no Programa Aprendizagem, eles aprendem uma profissão entremeada pela prática profissional na empresa contratante, e pelo aprendizado teórico profissionalizante na escola de educação profissional que subsidiou esta pesquisa.

Dado o exposto, são vinculadas 3 frentes representacionais de pertencimento à classe estudo/aprendizado, à saber: **estudar**, **conseguir** e **vantagem**.

A partir disto, inicia-se a apreciação da frente **estudar**, onde os relatos mais comuns são como os da jovem que revela que:

[...] eu acho bom para estudar (programa aprendizagem), que daí você consegue juntar os dois, né? ... O serviço junto com estudo, você consegue fazer uma faculdade,

trabalhar [...], e aí ter que sair correndo para a faculdade, isso é bom do programa aprendizagem (APRENDIZ 14, MULHER, 19 ANOS).

No discurso da aprendiz 14, nota-se um viés de vantagem relacionado ao tema estudo, tendo em vista que a jovem salienta que por meio do programa aprendizagem, ela consegue “**juntar**” os elementos estudo (curso de aprendizagem), faculdade e trabalho.

A despeito disso, uma fala secundária do fragmento acima não pode passar despercebida, na qual a jovem relata que tem que “**sair correndo para a faculdade**”, isto é, possivelmente esta jovem dispõe de pouco tempo de trajeto entre trabalho e faculdade, ainda assim, ela arremata seu discurso dizendo que “**isso é bom do programa aprendizagem**”.

Aparentemente há um contrassenso na parte final deste fragmento; como uma jovem de 19 anos pode compreender essa “correria” como algo bom? *A priori*, pode-se elucubrar que esta jovem, compreende que apenas por meio dessa “correria” ela será capaz de atingir o objetivo de concluir o ensino superior. A seguir mais um depoimento:

[...] eu conheci (o programa) através da empresa mesmo, fui fazer entrevista, e por lá eu soube do programa, que se eu fosse contratado, eu seria contratado pelo programa de aprendizagem primeiro, [...] **eu queria independência para estudar mais e eu queria pagar os meus estudos** (APRENDIZ 7, HOMEM, 19 ANOS – Grifo nosso).

Apoiado no fragmento acima, uma vez mais, fica incontestado o desejo de estudar dos jovens aprendizes; e em especial, nesta fala, o elemento “independência” denota que este jovem nutria o desejo de “**independência**” para estudar, e que por meio de seu salário pagaria este estudo. Vale lembrar que a grande maioria destes jovens vêm da classe C, notadamente, 60,89% dos sujeitos participantes desta pesquisa recebem no máximo 2 salários mínimos mensais como renda familiar.

Além disso, particularmente, na fala deste jovem, está implícito que de antemão o mesmo não conhecia o Programa Aprendizagem, uma vez que, em seu relato, ele afirma que somente ao ir fazer uma entrevista na empresa “**soube do programa**”. Em verdade, esta fala é recorrente no discurso dos adolescentes, uma vez que vários deles, ao serem questionados sobre como conheceram o Programa Aprendizagem, mencionaram que o conheceram por decorrência de sua procura pelo emprego⁹¹.

⁹¹ Entendendo que neste seccionamento não é o espaço adequado para esta discussão, mas sabendo da importância de se aprofundar minimamente o tema, segue alguns relatos que respaldam a ideia apresentada: “**eu não conheci antes de entregar o currículo, eu apenas queria um trabalho [...]**” (APRENDIZ 2, MULHER, 19 ANOS); “na verdade eu conheci [o programa] porque quando eu estava entregando currículo pra conseguir o primeiro emprego, eu estava entregando como um cargo normal, [...] mas coincidiu **da vaga que apareceu ser para aprendiz, então a partir deste momento que eu conheci o programa**”

Ademais, isso demonstra uma grave fragilidade na comunicação institucional do Programa Aprendizagem; é de se estarrecer que muitos jovens e adolescentes, mesmo depois de 18 anos de promulgada da Lei da Aprendizagem, ainda não conheçam o programa.

Sem embargo, continuando as observações à frente “estudar”, segue mais um trecho de discurso que versa sobre esta asserção, revelando que este jovem acredita que:

“[...] foi com o salário que eu melhorei no estudo, porque **eu pude pagar meus estudos**, eu pude **terminar** meu **curso de inglês** que eu tanto queria, e hoje eu faço meu curso de comissário [de voo] que **eu mesmo pago** e isso me deixa muito feliz” (APRENDIZ 7, HOMEM, 19 ANOS – Grifos nossos).

Nesta fala, o aprendiz apresenta outros objetos ao mote estudar, ele fala em cursos de línguas e de comissário de bordo que está conseguindo fazer com o salário que recebe como aprendiz.

“[...] eu não tinha trabalhado ainda, e foi um ano que eu pensei que não queria fazer faculdade, eu vou começar a fazer um ensino técnico, então eu achei que seria uma boa oportunidade (começar o programa aprendizagem), reuniria trabalho e **aprendizagem**, seriam duas coisas [...] que eu poderia **aprender com o curso** (APRENDIZ 1, HOMEM, 20 ANOS – Grifos nossos).

Já o aprendiz 1, demonstra em sua fala que ele poderia aproveitar o tempo no curso profissionalizante que ocorre na concomitância das atividades laborais para ampliar seu aprendizado, posto que este sujeito expressa não ter querido fazer faculdade no ano em que se deu esta pesquisa, e suas acepções versam em uma perspectiva favorável ao aprendizado que ele encontrou no programa.

Com o desígnio de não prolongar demais as discussões desta frente, mesmo tendo em conta prolíferos relatos que atestariam os fragmentos aqui apresentados, opta-se, portanto, por findar esta análise. A despeito disso, não se pode furtar das alocações ora apresentadas, a valorização patente do elemento “estudar”, demonstrando a propensão destes sujeitos a seu

(APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS); “na verdade eu estava procurando um emprego, e daí eu entreguei um currículo na empresa e **a empresa me apresentou o programa**” (APRENDIZ 5, MULHER, 19 ANOS); “bom fui entregar um currículo na empresa onde eu trabalho hoje, [...] quando eu fui entregar, o meu gerente disse que só tinha vaga pra aprendiz, **ele me explicou, meu, assim por cima o que que era** e me perguntou se eu tinha interesse eu falei que sim” (APRENDIZ 14, MULHER, 19 ANOS); “então, o programa **eu conheci ele através de uma entrevista que eu fiz na empresa** que eu estou trabalhando hoje, porque antes disso eu não conheci o programa jovem aprendiz” (APRENDIZ 17, HOMEM, 19 ANOS); “**eu não sabia que existia** na verdade eu conheci quando me chamaram na empresa para ser aprendiz e aí eu fui procurar na internet” (APRENDIZ 20, MULHER, 21 ANOS). Fica aqui um agravo para um possível aprofundamento nesta seara da pesquisa, sabida a importância desta lei na busca de garantir a jovens e adolescentes o primeiro emprego.

desenvolvimento, revelando o “estudo” como um objeto representacional, na medida em que simboliza um conteúdo comum disseminado pelo contexto no qual estão inseridos estes jovens, isto é, imbricados no estudo e no trabalho.

Na segunda frente desta seção, orientada às manifestações dos jovens na procura de um “ótimo” emprego, revela que em seus discursos, um forte entendimento que sem capacitação e preparação, eles não estarão aptos ao mercado de trabalho. Assim, a seguir, inicia-se a apreciação da frente “conseguir”, onde os jovens discorrem em seus relatos sobre suas impressões sobre esta seara. Num primeiro fragmento, a jovem revela que “[...] se eu não trabalhasse eu não iria cursar minha faculdade, eu faço fisioterapia estou no segundo ano e eu só consegui estar até aqui por causa do emprego” (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS). Ou seja, o sonho da jovem de tornar-se fisioterapeuta está diretamente vinculado ao ter conseguido o emprego, revelando, portanto, que é por meio do Programa Aprendizagem que ela busca a realização do sonho de uma atividade profissional como fisioterapeuta, ou seja, o programa propicia a conquista do “ótimo” emprego.

Em outra fala, de forma análoga, o jovem revela que

[...] acho que eu trabalhando, e conseguindo pagar a minha faculdade, para que no futuro eu consiga algo que eu queira... ser algo que eu queira me deixa feliz, me deixa cada vez mais próximo do meu objetivo de vida [...] (APRENDIZ 11, HOMEM, 21 ANOS).

Neste fragmento, é patente a ideia de “conquista”, haja vista que o sujeito se refere a “conseguindo pagar a minha faculdade”, para que “eu consiga algo que eu queira”, ou ainda “ser algo que eu queira” assim, novamente, aparece a representação de uma ideia futura, de algo idealizado, que carece de esmero e esforço para sua conquista. Este ponto pode estar fundamentado no entendimento de que os aprendizes compreendem bem sua condição transitória e temporária de contrato, que como regra se finda após 17 meses de atividades teórico profissionais, esta regra é uma regra específica da instituição de ensino que oferta o curso, posto que a Lei da Aprendizagem, preconiza que o programa pode durar até 24 meses. A seguir, mais um relato:

[...] para eu conseguir fazer isso (empreender) e vou precisar ter aqui... Empenho, então eu acho que é um programa certinho para gente montar um projeto, um projeto de vida, para a gente ser empreendedora como eu quero ser (APRENDIZ 13, MULHER, 19 ANOS).

Com relação a aspectos futuros a serem conquistados, a jovem aprendiz acima traz em seu discurso um tema novo, a ideia de empreendedorismo como um projeto de vida, nota-se que esta concepção guarda muita semelhança com a pesquisa de Carvalho (2012) que relata que o ensino do empreendedorismo

[...] durante a infância e adolescência, [...] possibilita estimular, através de experiências educativas, a motivação e os atributos e competências relacionados com o empreendedorismo, de forma a apresentá-lo como uma opção de carreira e a promover o potencial empresarial latente dos jovens (CARVALHO, 2012, p.1).

A tempo, a jovem idealiza ser empresária como explicita Carvalho (2012) em sua pesquisa, e atribui ao programa a ideia de ser um método “certinho” de ensiná-los a desenvolver este projeto de vida.

Dando sequência às análises, inicia-se o exame da frente “**vantagem**”, onde os entrevistados apresentam em seus relatos conceitos concernentes a “comprar” e “pagar”, atributos que desvelam a centralidade do salário na vida dos aprendizes. Com efeito, essa concepção pode conter uma visão ideologizada de *homo economicus* ou, homem econômico, aquele que trabalha pelo dinheiro que pode ganhar; Rodrigues (2014, p.54) diz que por meio desta concepção, “[...] o homem fica reduzidos a um conceito econômico, porém incompleto, parcial. A ideia mecanicista de que o homem se comporta racionalmente somente a fim de atingir seus objetivos econômicos”. Porém, a mesma autora diz que existe uma oposição a esta ideia e apresentando, assim, a concepção do homem complexo “[...] que toma por premissa a complexidade e a variabilidade dos motivos que acionam os indivíduos a apresentarem respostas diferentes ao mesmo estímulo” (RODRIGUES, 2014, p.54).

Conseqüentemente, a observância dos posicionamentos destes jovens ante seu encetamento ao universo econômico, evidencia a pluralidade de situações subjetivas e objetivas de vivenciar a experiência de ser considerado “economicamente ativo”. Deste modo, abaixo, seguem excertos dos discursos dos entrevistados que contribui para este exame.

[...] nossa você se sente tão dono da verdade, então você quer comprar tudo, você sabe que você vai ter o seu dinheiro ali, no final, e você já está... Nossa! Preciso comprar isso, preciso comprar aquilo, é uma alegria enorme (APRENDIZ 10, MULHER, 21 ANOS).

O fragmento acima expõe uma faceta “consumista” no comportamento da entrevistada, esta ideia encontra respaldo na pesquisa de Utpadel (2007, p.13) que afirma que o consumismo da sociedade moderna “[...] resulta nos adolescentes, um protótipo de que para triunfar na

sociedade contemporânea, e que oferece identificação aos jovens, é o culto ao narcisismo, a procura obsessiva de *status* material, [...] pelo instante de prazer”. Não obstante, ainda outros fragmentos estão neste ensejo, como o seguinte:

[...] quando a gente é criança a gente depende muito dos pais, e aí agora, nossa... Esse dinheiro é meu, então, quando eu vou comprar alguma coisa, eu penso, nossa... Eu tenho que tomar cuidado, porque você não pode acabar com o seu dinheiro (APRENDIZ 9, HOMEM, 19 ANOS).

Na fala do aprendiz 9, fica explícito o zelo com o dinheiro que ganha; o sujeito afirma que ao constatar que **“esse dinheiro é meu”**, ele deve, portanto, **“tomar cuidado”** para que o dinheiro não acabe, uma vez que não sendo mais criança, agora como trabalhador, superou a dependência financeiras dos pais e se responsabiliza pela boa gestão de seu salário.

Neste ponto, é possível fazer uma triangulação de dados, posto que, os resultados quantitativos revelados na caracterização dos sujeitos, sendo confrontados com a análise qualitativa da primeira classe (aprendiz), possibilitam esta leitura e aproximação, aliás, Thurmond (2001, p.47) assevera que “[...] a triangulação tem o potencial de expor diferenças únicas ou informações significativas que poderiam permanecer desconhecidas, caso fosse utilizada, uma única abordagem ou técnica de coleta de dados”.

Assim, com o intuito de alocar as representações ancoradas na imagem de “escravidão” demonstradas pelos sujeitos na frente finanças (quali), comparando-as aos resultados da renda familiar (quanti) com a fala aqui apresentada, pode-se apresentar a seguinte triangulação.

Figura 40 – Triangulação de dados – Representação do elemento renda



Fonte: Próprio (2018).

Para melhor compreender os dados da triangulação representada na Figura 40, deve-se voltar o olhar para o lugar de fala deste sujeito, elemento que permite apreender as características de seu grupo de pertencimento e as particularidades de sua realidade de vida, neste caso, pôde ser apurado por meio de questionários que 61% dos adolescentes pesquisados tem renda familiar de no máximo 2 salários mínimos, o que segundo critérios da (ABAEP, 2016) os incluem na classe socioeconômica C (baixa renda). Ademais, as crenças e representações dos sujeitos tocantes ao eixo finanças revelaram uma ancoragem do aprendiz como escravo em virtude de seu baixo salário, assim, fechando esta triangulação, o fragmento acima, revela uma admoestação para cuidar de seu salário.

Em síntese, o sujeito possivelmente é pertencente à classe C, asseverando a importância de seu salário no incremento da renda familiar; ele possui uma representação de si como escravo, conseqüentemente, cuidar de seu dinheiro é muito importante, pois seu baixo salário provém de muito esforço (ancoragem à escravidão). Contudo, as discussões da frente vantagem, concentradas na representação de poder de compra dos aprendizes prossegue, e é marcante a fala da aprendiz 15 que revela que “[...] a vantagem é que sempre você tem um dinheiro para passear e comprar as suas coisinhas” (APRENDIZ 15, MULHER, 18 ANOS).

Com este relato, o aspecto financeiro mostra mais uma vez uma representação de vantagem, isso porque o componente financeiro, mesmo que usado como subterfúgio para os desejos de consumo, foi frequentemente indicado nas entrevistas com os aprendizes. Estes aspectos coincidem com a pesquisa de Ferreira (2014, p. 156), que indica que os adolescentes alvos de sua pesquisa, “[...] buscaram trabalho para poder se sentir mais independentes, podendo comprar suas coisas e sair para se divertir sem precisar pedir dinheiro para os pais; algo que, em algumas situações também era colocado como uma ajuda para a família”.

4.2.3 Classe – Currículo/mercado

Nesta seção da pesquisa, inicia-se a análise da classe “currículo/mercado”; esta classe, determinada pelo *software* Iramuteq como classe 2, será a terceira classe a ser tratada. A presente classe aparece empatada com a classe 4 (trabalho) em representatividade, ambas apresentam 16,9% de incidência no *corpus* textual das transcrições das entrevistas dos aprendizes. Ademais, a classe currículo/mercado aduz a elementos concernentes à escolha de carreira, uma vez que os sujeitos associam em seu discurso a ideia de que o primeiro emprego melhora o currículo e prepara-os para o mercado. Quanto a este ponto, Erikson (1987, p.330)

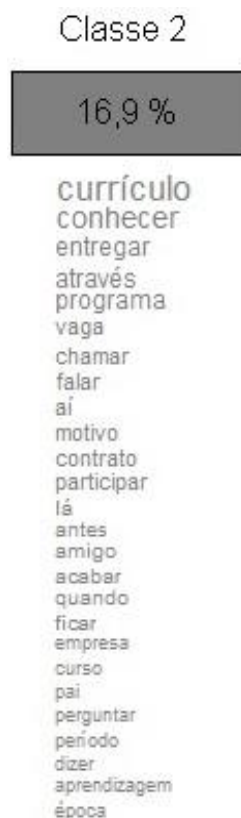
relaciona a importância da escolha profissional na formação da identidade dos adolescentes, o autor relata que os adolescentes:

[...] sintetizam identificações pregressas em uma nova estrutura psicológica, processo no qual três questões básicas estão presentes: a escolha da ocupação, a adoção de valores e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória. A escolha profissional, portanto, é formadora da identidade do jovem, o qual estrutura sua vida a partir dos compromissos ideológicos, pessoais e laborais que assume.

Ou seja, pode-se compreender o trabalho como um importante fator na construção da identidade dos jovens aprendizes. Diante desta realidade, é importante que estes jovens encontrem orientação adequada na escolha da carreira, uma vez que uma escolha desprovida de sentido, alienante ou desvinculada de verdadeiras oportunidades de aprendizado, pode ter consequências negativas à sua orientação (representação) frente ao universo do trabalho, isto é ainda mais significativo, justamente, por ser este o momento em que estes jovens estão formando sua identidade profissional e pessoal.

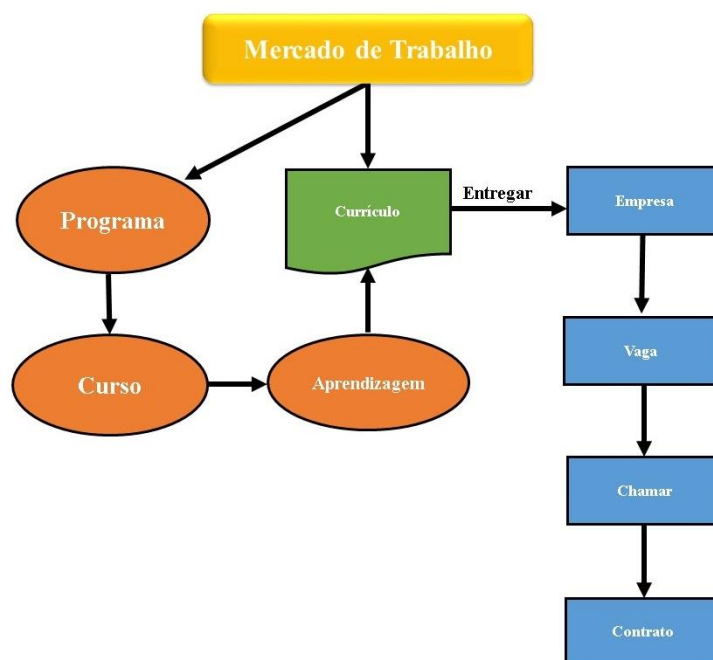
Com a intenção de melhor interpretar a natureza desta classe, são apresentadas duas figuras; a primeira destacando a classe 2 gerada automaticamente pelo Iramuteq, e na sequência um mapa conceitual com o arranjo mais comum dos discursos da classe.

Figura 41 – Classe 2 – Currículo/Mercado



Fonte: Iramuteq (2018).

Figura 42 – Mapa conceitual da classe – Currículo/Mercado



Fonte: Próprio (2018).

Outro ponto marcante desta classe está no potencial que ela apresenta em pôr fim ao chamado “paradoxo da permissão”, o qual se trata segundo Tonelotto (2009, p.24) de um “[...] dos grandes círculos viciosos do mundo do trabalho: não se consegue trabalhar sem ter experiência e não se adquire experiência sem ter um trabalho”. Nesta perspectiva, a fala retratada abaixo apoia a ideia de Tonelotto (2009), onde se observa que o sujeito relata elementos estreitamente ligados a este conceito

[...] bom, o principal motivo que me levou a buscar o Programa, foi porque eu encontrei muita dificuldade de conseguir o primeiro emprego, e sem experiência, então um emprego efetivado logo de cara assim pra mim, parecia algo muito distante, então, eu vi no Programa uma oportunidade de entrar no mercado (APRENDIZ 8, MULHER, 20 ANOS).

Com efeito, a pesquisa de Sousa, Frozzi e Bardagi (2013, p.921) que avaliou aspectos da inserção laboral de jovens aprendizes moradores de periferias do Rio de Janeiro, asseveram que “[...] o programa de aprendizagem fez com que os jovens tivessem maiores possibilidades de capacitação e de profissionalização”. Evidencia-se, então, que a Lei da Aprendizagem possibilita o rompimento do paradigma da falta de experiência profissional par os jovens aprendizes.

Ainda, a Figura 42 demonstra que nas ideias retiradas das entrevistas, há a concepção de que para conseguir um contrato de trabalho nas empresas é necessário um currículo, que por

sua vez, só se materializa com o aprendizado conseguido por meio de aprendizagem. Verifica-se, neste caso, uma conjuntura particularmente comum nesta visão, tendo que, são representações sociais naturalizadas na contemporaneidade. Corroborando esta ideia, a pesquisa de Azevedo *et al.* (1998, p.39), demonstra que “[...] as representações sociais sobre o mercado de trabalho mostram como este tem se alterado nos últimos tempos. [...] as suas representações falam sobre as exigências e a dificuldade de participarem deste mercado de trabalho na era da globalização.

Não obstante, segundo Azevedo *et al.* (1998, p.30), “[...] pelo alto número de candidatos para cada vaga disponível e pelas exigências do mercado de trabalho globalizado, não há mais espaço para um relacionamento próximo entre contratante e contratado”, deste modo, prosseguem os autores “[...] a primeira etapa da seleção acontece pelo currículo, obedecendo-se rigidamente aos critérios adotados pela empresa para o perfil do candidato” e assim, se o candidato “[...] não atende a uma das exigências da empresa (escolaridade, experiência profissional ou idade), ele é simplesmente cortado do processo seletivo, independentemente das suas capacidades individuais” (AZEVEDO *et al.*, 1998, p.30). Dando prosseguimento e aprofundando as discussões acerca da importância do currículo para o mercado, Azevedo *et al.* (1998, p.38) afirma que:

O uso do *curriculum vitae*, que se tornou um importante auxiliar nas estratégias de recolocação atuais, revela como as concepções sobre o trabalhador moderno, sobre a busca de emprego e sobre o mercado de trabalho têm se alterado ultimamente. Talvez o currículo seja um dos melhores indicadores de todas estas mudanças no mundo do trabalho e nas relações trabalhistas. Como o número de vagas tem diminuído, ao mesmo tempo em que aumentam os concorrentes, o uso do currículo é uma forma de, teoricamente, aumentar-se as possibilidades de reinserção. [...] não há mais uma escolha de pessoas, mas uma escolha de currículos, visto que a maior parte dos processos seletivos realizados pelas empresas ocorre, única e exclusivamente, através deles, sem a presença do trabalhador.

Por fim, complementando estas erudições, Mattoso (1994, p.14), afirma que “[...] esta reestruturação do capitalismo também apontou para um novo trabalhador, mais escolarizado, participativo e polivalente, podendo inclusive ser portador de uma revalorização da ética e da utopia do trabalho”. A seguir, a fala do entrevistado corrobora esta ideia ao revelar que “[...] eles (pais) acham legal de eu estar trabalhando, e junto com isso fazendo um curso que vai acrescentar em meu currículo, e vai acrescentar nos meus aprendizados, que também acrescenta sempre no meu futuro” (APRENDIZ 7, HOMEM, 19 ANOS).

Como visto, o sujeito acima apresenta em seu discurso uma representação de que o curso “acrescentará” em seu currículo e em seu aprendizado, ou seja, existe uma ideia implícita de

somatória, de agregação de valor; implícita, pois o sujeito não esclarece em sua fala o significado vinculado à concepção simbólica de “acrescentar”.

Ademais, neste curto fragmento, a palavra “acrescentar” é repetida espontaneamente pelo sujeito 3 vezes, indicando, neste cenário, uma importante saliência deste termo, ou seja, a repetição da palavra “acrescentar”, posta em evidência no discurso do sujeito pela quantidade de vezes que é repetida, é possivelmente uma objetivação, uma vez que, Alba (2014, p. 553) afirma que “na objetivação, percebe-se como um indivíduo materializa uma ideia abstrata em função tanto de sua própria experiência e criatividade pessoal, como das normas e valores sociais”.

Logo, esta visão de acréscimo, de fato está presente nas concepções do senso comum; veja o dito popular “Deus ajuda, quem cedo madruga”, uma óbvia acepção de acréscimo, de ganho aos que trabalham arduamente.

Assim, é possível depreender que a fase da objetivação exposta neste fragmento, seja a fase da objetivação denominada esquematização estruturante, levando em conta que nesta fase, noções básicas formam a representação, são organizadas em um padrão de relações estruturadas, ou seja, simplificam e unem imagens e conceitos a princípio desconexas.

Outro aspecto importante do termo na representação do sujeito vem de Moliner (1994, p. 207), que observa que “[...] certas noções se caracterizam por sua polissemia e sua capacidade de associação a outros termos [...]”, o que parece ser o caso do termo “acrescentar”, um conceito passível de alterar o significado das palavras a ela associadas; o autor ainda complementa arguindo que os termos polissêmicos são vazios de

[...] um sentido próprio, nada interdita aos indivíduos associá-los a noções diversas. Dado que ela condensa em si sozinha o conjunto das significações da representação, é sempre possível associá-la a experiências e situações variadas (MOLINER 1994, p. 207 -208).

Como visto no trecho supracitado, o discurso revela estas duas características marcantes para a representação do sujeito em foco, visto que o termo (acrescentar) se repete algumas vezes e trata-se de um elemento simbólico e polissêmico, que foi utilizado como alusão à ideia de ganho, de valor, e que, por fim, poderá promover o sujeito no mercado de trabalho futuramente.

Ainda outros fragmentos dos discursos dos entrevistados versam sobre elementos similares, como o a seguir:

[...] bom, eu acho que nessa parte de mim fazer um curso no instituto⁹², eu sempre soube que o instituto tem uma estrutura muito boa; então isso me chamou atenção quando eles falaram assim: que além do emprego, que a gente atua na empresa, a gente tem um curso no instituto, que então eu falei: nossa! É uma ótima coisa fazer um curso no instituto, que vai fazer... **vai pesar muito no meu currículo**, e eu vou conhecer a estrutura de lá (APRENDIZ 13, HOMEM, 19 ANOS – Grifo nosso).

Uma vez mais, surge no discurso, uma idealização da importância do curso para a melhoria do currículo. Neste caso em especial, o entrevistado é incisivo ao retratar um caráter de “renome” e importância à instituição de ensino na qual desenvolve suas atividades teóricas; fator que culmina na fala de que este curso, nesta instituição: “vai pesar muito no meu currículo”.

Outro dado notável neste fragmento encontra-se no uso do vocábulo “pesar”, onde, contextualizado seu emprego na oração, identifica-se um forte simbolismo a concepções de credibilidade e insuspeição à qualidade do curso. Assim, diante deste contexto, é verossímil que a palavra supracitada sugira uma objetivação, uma vez que a “[...] objetivação é um mecanismo de concretização simbólica da realidade das RS” (FONSECA; OLIVEIRA, 2013, p. 38), ou ainda, objetivar é “[...] reabsorver um **excesso de significações**, materializando e trazendo para o universo vivido o que antes era palavra ou símbolo (XAVIER, 2002, p.25 – grifo nosso).

Deste modo, o sujeito apresenta uma representação objetivada na ideia de que o curso propicia a ele um “peso” em seu currículo, ou seja, um valor agregador, que possivelmente abrirá portas futuramente no mercado de trabalho.

Dando continuidade, abaixo, pode-se ver outro extrato das entrevistas que demonstram elementos concernentes a desdobramentos positivos da participação no curso de aprendizagem.

[...] bom, como o programa de aprendizagem foi de questões administrativas, eu acho que ele deu um norte pra eu escolher a faculdade de administração, porque eu me identifiquei, [...] muito na questão de administração de conflitos, avaliação de desempenho. Essas coisas **ajudam a gente a crescer** sabe, tanto futuramente, como pessoal eu acho que ajuda muito (APRENDIZ 10, MULHER, 21 anos – grifo nosso).

Alguns pontos distinguem este discurso dos anteriores; os discursos antevistos versavam sobre a ideia de ganhos relativos a currículo; contudo, neste fragmento, há uma alusão a ideia de “norte”, ou rumo a ser seguido na carreira. Estes elementos, segundo a aprendiz, ajudam ela a “crescer”; uma vez mais, surge um componente representacional fortemente vinculado a princípios de futuro.

⁹² De modo a garantir o sigilo da instituição de ensino onde os aprendizes realizam seu curso profissionalizante, as palavras sublinhadas com o pseudônimo “**instituto**”, substituem o real nome da instituição presente na fala do sujeito.

4.2.4 Classe – Trabalho

“[...] a maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso”.

John Ruskin

Nesta seção, são apresentados elementos intrinsicamente ligados ao objetivo central desta pesquisa, isto é, os fundamentos que subsidiaram a identificação das representações sociais do trabalho para os adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

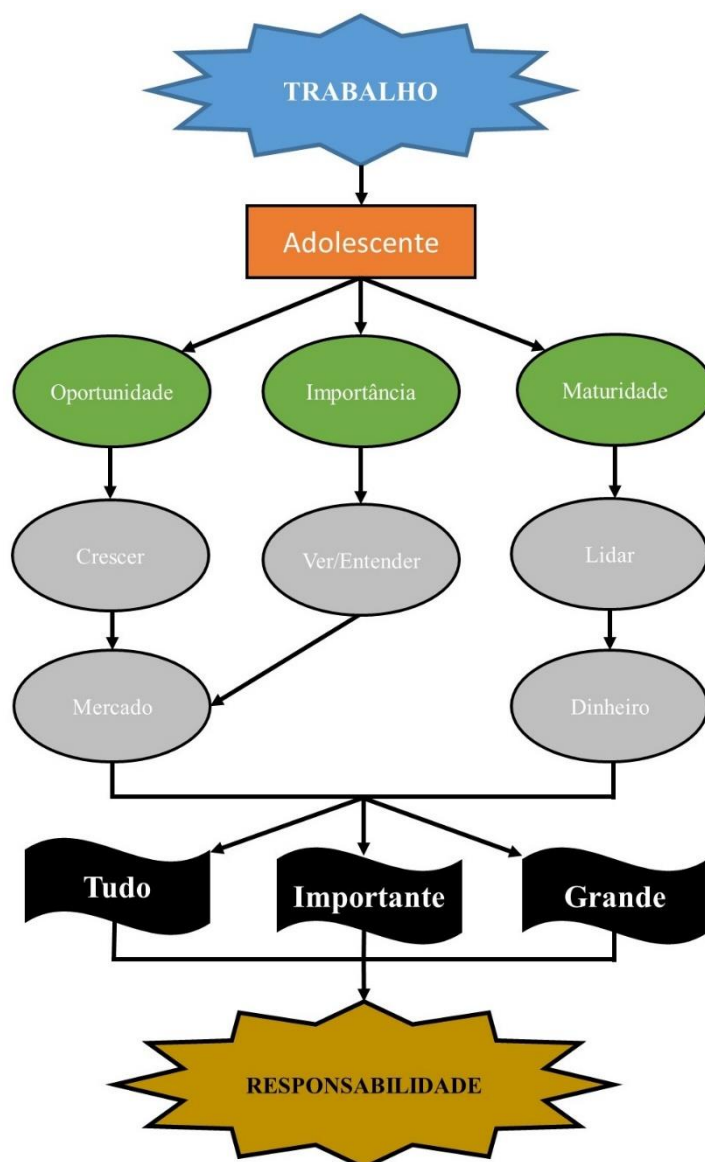
Compete expor que a classe “trabalho” foi classificada pelo Iramuteq como classe 4, apresentando 16,9% de incidência do *corpus* textual das transcrições das entrevistas. Não obstante, devido sua eminente vinculação ao objeto central desta pesquisa, ela é a quarta classe analisada, em razão de que os resultados encontrados nas classes precedentes favoreceram sua interpretação, e assim, seu pormenorizado exame.

A propósito, uma sucinta contextualização valendo-se dos dados atinentes ao perfil sociodemográfico dos aprendizes é significativo, pois enseja os entrevistados em seu local de pertencimento, e assim, auxilia a interpretação dos dados, relacionadas ao objeto trabalho.

Sabe-se que majoritariamente os jovens pesquisados são pertencentes à classe C, com renda média de no máximo dois salários mínimos, inclusive, alguns deles são arrimos de família, sendo os únicos trabalhadores da casa; 70% dos pesquisados vivem em famílias numerosas em casas com mais de 4 moradores; a maioria dos adolescentes pesquisados tem genitores com baixa escolaridade, o que influencia, muitas vezes, de forma negativa sua propensão aos estudos; os resultados encontrados, demonstram que as mulheres pesquisadas dedicam mais tempo aos estudos que os homens, ficando elas bem à frente no quesito escolaridade, fato este que apresenta também uma tendência no cenário nacional; e um último dado, cerca de 85% deles disseram trabalhar em empresas da área comercial.

Com a intenção de melhor interpretar a natureza desta classe, serão apresentadas a seguir, duas figuras: a primeira, um mapa conceitual com o arranjo mais comum dos discursos encontrados na classe; e na sequência um diagrama gerado automaticamente pelo Iramuteq que destaca a classe 4 (trabalho), demonstrando uma sequência de palavras onde as primeiras em tamanho maior são as de maior representatividade no *corpus* do texto analisado.

Figura 43 – Mapa conceitual da classe – Trabalho



Fonte: Próprio (2018).

A Figura 43, tocante a inquirições concernentes às representações sociais do trabalho, obtidas por meio das entrevistas, lograram como respostas as palavras “oportunidade”, “importância” e “maturidade”, diametralmente associadas ao objeto trabalho, e, por seu turno, confluem para representações de que “tudo” o que subjaz à estas perspectivas são “importantes” e de “grande” valia, dado que estas promovem a imagem de “responsabilidade” à representação dos sujeitos.

Vale salientar que esta perspectiva foi extraída da classe 4, gerada pelo Iramuteq, a qual pode ser apreciada na figura a seguir.

Figura 44 – Classe 4 – Trabalho



Fonte: Iramuteq (2018).

Na Figura 48 vê-se as palavras mormente faladas nos discursos dos sujeitos entrevistados, por sua vez, essas palavras subsidiaram a elaboração do mapa conceitual da classe trabalho.

A partir da análise do mapa conceitual desta classe, é possível depreender os elementos e significados que compõem o repertório das RS dos entrevistados a respeito do objeto trabalho. Por sua vez, estas representações, como evidenciado pelo mapa conceitual, apresentam um caráter afirmativo, demonstrando que os aprendizes, em geral, associam o trabalho à oportunidade de crescer na vida; de ver e entender o mercado; de ter mais maturidade e, sobretudo, a opinião de que responsabilidade e trabalho são fortemente vinculadas.

Alexandre (2004, p.127) destaca que somente o que “[...] faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade” pode ser considerado como uma RS; logo, ao observar que os adolescentes representam e associam o trabalho à responsabilidade, estão atribuindo um sentido, interpretando elementos relacionados ao objeto trabalho, ou seja, manifestando suas RS.

Com efeito, a ideia demonstrada pela Figura 43, atribuindo ao trabalho representações consignadas a ideia de responsabilidade, guarda semelhança com a pesquisa de Rizzo (2008, p.131) que afirma que na representação dos adolescentes, eles estão:

[...] adquirindo experiência e se tornando uma pessoa mais responsável, diferente daquela criança de antes. Observa-se a representação de que criança é irresponsável e o adulto não, outra representação importante está relacionada ao fato de que com o trabalho ele adquire responsabilidade.

Ou seja, pesquisas que vergam seu olhar a tema relacionado com a presente pesquisa, encontram respostas congêneres.

Vale destacar que foram incluídas no roteiro das entrevistas semiestruturadas duas questões norteadoras que possibilitaram aos adolescentes falar livremente sobre suas concepções ao tema trabalho. A primeira destas perguntas foi: Ao ouvir a palavra trabalho, o que você pensa?

Esta pergunta cumpriu um papel balizador e limitador dos elementos representacionais relativos ao termo trabalho, uma vez que a pergunta foi posta de forma desassociada de quaisquer outros elementos que pudessem guiar as respostas⁹³ dos entrevistados; e ainda, um papel, consignado a possibilitar a formulação das hipóteses de quais elementos efetivamente compõem as representações sobre o objeto da pesquisa.

Ademais, esta técnica encontra arrimo em Pereira de Sá (2002, p.133), que afirma que “o princípio geral do questionamento da imprescindibilidade de um dado elemento para a representação pode ser aplicado segundo diversas estratégias, dependendo da criatividade do pesquisador”.

A segunda pergunta incluída no roteiro de entrevistas foi: Conte o que você acha de o adolescente trabalhar?

Nesta pergunta, diferentemente da primeira (abrangente), às respostas dos sujeitos ficam circunstanciadas a um núcleo específico, uma vez que os entrevistados são orientados a apresentar o que pensam a respeito do trabalho apenas na adolescência.

Nota-se, mais uma vez, que o objeto central desta pergunta continua sendo o trabalho, todavia, leva-se em conta o que dizem Scoz e Martinez (2009, p.432) sobre a dificuldade de estudar as representações sociais “[...] a partir apenas do que as pessoas expressam verbalmente de forma direta”, atribuindo a si o ônus da resposta. Deste modo, esta questão foi aplicada nas

⁹³ Como foi o caso da segunda pergunta, onde se buscou circunscrever a resposta a um núcleo específico de pertencimento, ao qual seja, a adolescência.

entrevistas com a técnica de substituição, pois ela trata o tema, de uma forma transversal, generalizante, e menos pessoal. Isso cumpre o papel de minorar a defasagem existente “[...] entre o que as pessoas dizem e o que elas pensam, entre o que elas dizem (em seus discursos) e o que elas fazem (em sua prática), o que coloca em dúvida a compreensão das representações sociais” (SCOZ; MARTINEZ, 2009, p.432).

Com base nestes pressupostos, cumpriu-se apresentar mais diretamente os elementos que constituem as representações sociais sobre o trabalho na concepção dos sujeitos desta pesquisa.

Ao analisar atentamente os discursos dos sujeitos, os termos mais repetidos por eles são: responsabilidade, ver, crescer, trabalho e importante. Esses elementos (termos), por sua vez, descontextualizados da conjuntura original do objeto de estudo representado, podem adquirir aura de elementos empíricos, no entanto, em verdade, foram obtidos por meio de procedimentos técnicos metodológicos respaldados em autores como Abric (1994), Moliner (1994) e Pereira de Sá (2002). Isso posto, eles gozam de significativa autonomia na modelagem dos conhecimentos concernentes sobre o objeto de estudo, e a elementos que a ele possam estar relacionados.

Sem embargos, ao debruçar o olhar ao significado da palavra “responsabilidade” no dicionário da língua portuguesa (2018), encontra-se a seguinte definição: **responsabilidade** é um substantivo feminino que denota o sentido de: “obrigação”; “dever de arcar, de se responsabilizar pelo próprio comportamento ou pelas ações de outra (s) pessoa (s). É ainda dado como sinônimo de: “Sensatez”; “competência para se comportar de maneira sensata”. Ou ainda, segundo o mesmo dicionário, por extensão, **responsabilidade** é a “Natureza ou condição de responsável; capacidade de responder por seus próprios atos; qualidade de quem presta contas as autoridades”.

Com efeito, ao analisar a face simbólica do elemento “responsabilidade”, é razoável admitir que ele também se estabeleça como uma ancoragem desta representação, uma vez que a função da ancoragem nas RS é de “[...] realizar a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente” (CHAMON, 2014, p.306), ou ainda, segundo Jodelet (1992), pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade a partir do sentido que ele dá à representação.

A despeito disto, é ainda possível sustentar que a ancoragem aqui apresentada trata-se de uma ancoragem do tipo sociológica; este fato encontra amparo em Silva (2011, p.5) que afirma que as ancoragens sociológicas articulam-se “[...] como o nível posicional e o nível

ideológico e que concerne a pertencas específicas dos indivíduos a grupos”. Ou seja, quanto mais análogas forem as experiências de um determinado grupo, tanto mais será a confluência das representações sociais destes sujeitos.

Neste sentido, o simbolismo e os significados desta representação são o elemento hegemônicos nas representações sociais dos sujeitos sobre o trabalho que, por sua vez, são alicerçados pela transmissão cultural e são organizados em arquétipos positivos e valorativos de cunho psicossocial.

A despeito disso, convém apresentar alguns fragmentos dos discursos analisados que sancionam os arbítrios ora apresentados. Tendo isso, abaixo, seguem alguns exemplos:

[...] (quanto ao trabalho) penso como uma ação remunerada que vá me ajudar, vai me levar a ter mais **responsabilidade**. Acho que é uma importância em que o país precisa focar mais, por que cada vez que um jovem trabalha, ele se encontra mais no seu meio social, aprende uma nova profissão e tem novos caminhos, e uma carreira nova a se trilhar (APRENDIZ 18, MULHER, 19 ANOS – grifo nosso).

A entrevistada acima cita que, em sua concepção, trabalho vincula-se a uma ação remunerada, e que por meio disso ela pode ascender a um estado de maior responsabilidade.

A entrevista alude ainda a um elemento político, afirmando que quando o país dá maior foco ao tema trabalho, especialmente ao que concerne ao trabalho dos jovens, como é o caso da Lei da Aprendizagem, o jovem passa a ter o potencial de se encontrar no meio social, o que, aliás, expõe uma visão idealizada do trabalho para a entrevistada. Não obstante, a jovem conclui que por meio do trabalho o jovem pode assumir novos caminhos e uma carreira a se trilhar, confirmando em certa medida o conceito de: responsabilidade = “competência para se comportar de maneira sensata”.

A seguir um trecho que denota o elemento responsabilidade é expresso pela aprendiz que diz que “[...] (quanto ao trabalho) eu penso em **responsabilidade** quando você começa a trabalhar você cria uma **responsabilidade** porque você aprende a tratar os outros dentro da empresa” (APRENDIZ 19, MULHER, 21 ANOS – grifos nossos).

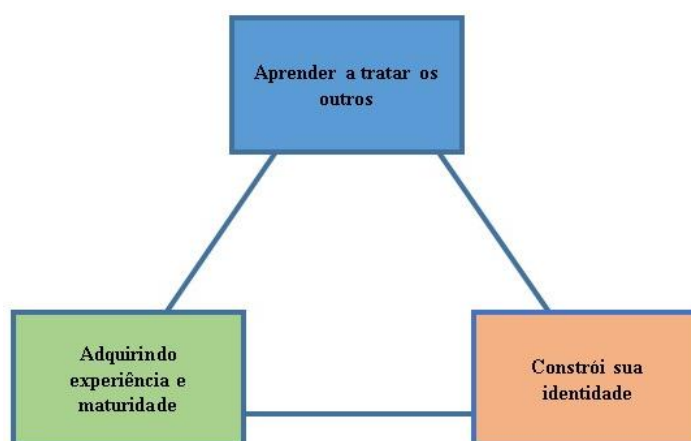
No discurso da aprendiz, nota-se certa saliência do termo responsabilidade, logo, é possível distinguir que a estrutura cognitiva apresentada neste pequeno trecho é de fato balizada pela ideia de responsabilidade. Em vista disso, é mister que para esta adolescente o termo logre fulcral centralidade em sua representação do trabalho, o que corrobora o entendimento delineado neste segmento.

Quanto à estrutura apresentada, chama atenção também a análise apresentada pela respondente ao revelar que pelo trabalho ela pôde (ou pode) aprender a tratar os “outros” dentro

da empresa; esta cognição, avoca em princípio a ideia de que cada indivíduo em sua singularidade tem necessidades específicas e, deste modo, é necessária a responsabilidade de compreender estas singularidades, interpretando os valores individuais, experiências e identidade, furtando-se de discriminações e preconceitos neste trato com o outro. Enfim, preservando a dignidade e a autonomia do outro.

Em tempo, a idiosincrasia ostentada nestes relatos anui para a composição de uma triangulação na qual experiência, maturidade e capacidade de empatia no trato com o outro por fim constrói a identidade.

Figura 45 – Triangulação – da análise representacional do elemento responsabilidade



Fonte: Próprio (2018).

Em suma, é na adolescência, fase de construção da identidade⁹⁴, que se entende que “[...] outros adultos podem assumir importância maior ou igual à dos pais, [...] e as relações que estabelecem com os outros têm muita importância” (FERREIRA; NELAS, 2016, p.151). Aí reside o interesse aos elementos **experiência** e **maturidade**; é por meio da relação com o outro, que os adolescentes constroem sua identidade, adquirindo experiência e maturidade para melhor desempenhar suas atividades profissionais dentro das empresas.

Um último fragmento sobre o tema trabalho é pertinente. Neste caso, a entrevistada categoriza sua resposta em uma manifestação bastante incisiva, concatenando sua representação em três substantivos contíguos, como pode ser lido na fala da aprendiz que responde que “[...]”

⁹⁴ Elemento discutido em seção anterior, ler mais em – 2.5.3 Construções: adolescência, psique e identidade.

(Tocante ao termo trabalho) Responsabilidade, esforço e determinação! ” (APRENDIZ 20, MULHER, 21 ANOS).

O conhecimento dessa representação, possibilita um delineamento da realidade simbólica experienciada pela aprendiz em sua prática laboral, o que é determinante para a distinção das nuances de legitimação do trabalho ou de sua rejeição.

Note, por exemplo, o que diz o dicionário da língua portuguesa sobre a palavra “**esforço**”: “atenção cuidadosa, aplicação no desempenho de uma tarefa; diligência; dedicação, zelo” ou ainda: “intenso emprego de forças (física, moral, intelectual etc.) para dar conta de um determinado empreendimento, satisfazer um desejo, realizar um sonho ou ideal, cumprir um dever etc.” (MICHAELIS, 2018). Logo, em certa medida, pode-se entender que esforço se figura, mais ou menos, como um sinônimo de trabalho, visto que ambas palavras tem um significado e emprego muito similar.

Ainda sobre os termos empregados pela entrevistada, destaca-se, o substantivo “**determinação**”, termo este que, segundo o dicionário Michaelis (2018), significa: “qualidade do que é inabalável; ânimo, firmeza, denodo”. Quanto a estas acepções, pode-se depreender uma intrínseca relação a uma dimensão moral do trabalho, posto que, como visto, determinação expõe a capacidade de não esmorecer diante dos desafios.

Este resultado encontra equivalência à pesquisa de Oliveira et al (2001, p.246), que consideram “[...] o estudo das representações sociais sobre o trabalho e suas consequências para a educação e o desenvolvimento, tem como pressuposto que práticas e representações estão estreitamente associadas numa relação dialética de determinação”.

Em tempo, outros elementos importantes surgem nos discursos dos sujeitos quando inqueridos acerca do objeto trabalho, assim, nota-se a evocação a dois termos que obtiveram notada saliência nas entrevistas, quais sejam: “oportunidade” e “importante”.

Inclinando a apreciação e análise especificamente ao termo “oportunidade”, que aparece no discurso dos sujeitos 10 vezes, colocando-o em proeminente importância nos elementos constituintes da RS dos sujeitos quanto ao objeto trabalho, depreende-se que o termo exprime uma concepção de “circunstância oportuna e propícia para a realização de alguma coisa” (MICHAELIS, 2018), ou, “Circunstância útil, benéfica e vantajosa” (MICHAELIS, 2018); em suma, este termo enseja uma imagem de ocasião favorável, caráter do que é oportuno.

A associação entre trabalho e oportunidade, nas RS de adolescentes, também foi encontrada na pesquisa de Ferreira (2014), que revela que, via de regra, os adolescentes

relacionam sua experiência no trabalho com a ideia de oportunidade, transmitindo uma concepção de que o trabalho traz a eles aprendizagem e novas possibilidades para o futuro.

Além do mais, a autora relata que para os adolescentes alvos de sua pesquisa, o trabalho na adolescência é uma oportunidade para o futuro, expressa em uma representação que “[...] encontra eco em ditos populares como ‘Deus ajuda, quem cedo madruga’, trazendo a ideia de que o esforço realizado na adolescência será recompensado no futuro, com a possibilidade de cursar uma faculdade e de conseguir um bom emprego” (FERREIRA, 2014, p.120).

Estas elucidações alcançam verossimilhança aos relatos dos aprendizes entrevistados; ora veja, o fragmento a seguir revela que, para a jovem aprendiz, o trabalho é uma “[...] oportunidade, para a gente saber mais coisas, evoluir mais rápido, e saber o que a gente vai querer para o nosso futuro” (APRENDIZ 16, MULHER, 18 ANOS). Logo, é perceptível a equivalência dos resultados encontrados na pesquisa de Ferreira (2014) comparando-a ao relato acima.

Na tentativa de apreciar de forma subjetiva o termo “oportunidade”, ou mesmo, construir uma perspectiva imagética, figurativa ao termo, faz-se aqui uma digressão, afim de apresentar o mito de Kairós, mito este que suscita uma reflexão sobre o decurso do trabalho em um tempo oportuno, assim, subjetivamente visto como “oportunidade”.

Kairós é o Deus da oportunidade na mitologia grega; segundo o mito, este ser é descrito como um belo jovem calvo, apenas com um longo topete na testa; possuía uma agilidade incomparável, sempre correndo, transitava pelo mundo de forma aleatória, sendo inverossímil prever um encontro com ele, desta forma, só era possível alcançá-lo agarrando-o pelo topete, ou seja, encarando-o de frente; depois de sua passagem, era impossível trazê-lo de volta (RIBEIRO, 1962).

Na dinâmica e na diversidade deste mito encontra-se uma compreensão de tempo que pode ser incorporada às representações de tempo para o trabalho. Segundo esta visão, a representação de um trabalho como “oportunidade” categoriza-se como a subjetividade de um tempo “[...] não racional, qualificável, pessoal, imprevisível e mutável, que não pode ser compartilhado com o outro que, mesmo sendo enunciado, só pode ser entendido plenamente por aquele que o vive” (MARTINS et al., 2012, p.220). Assim, a ideia de oportunidade apresentada na fala dos entrevistados, traduz-se na imagem de um presente, sendo vivenciado por aquele que o recebe.

Nesta perspectiva, fica patente a focalização dos discursos dos sujeitos no processo de ancoragem e objetivação, tendo que estes são por sua vez, guardam uma interdependência e

naturalizam o discurso dos sujeitos, transformando ideias subjetivas em objetivas e materializando conceitos e abstrações. Com efeito, a fase de naturalização da objetivação fica em evidência, posto que “[...] a naturalização das ideias adquire toda sua verdadeira acepção ao conferir uma realidade plena ao que era abstração” (MOSCOVICI, 1976, p.200).

Tocante ao segundo termo, ou seja, o termo “importante”, ele vem em relatos que refletem representações, tais como: “[...] eu acho que é muito importante para o amadurecimento do adolescente ele estar trabalhando” (APRENDIZ 3, MULHER, 19 ANOS), ou ainda, “é muito importante (o trabalho), porque como eu falei, ele dá responsabilidade, ele te dá maturidade, você aprende a lidar com coisas, com pessoas, lidar com problemas [...]” (APRENDIZ 5, MULHER, 19 ANOS).

Nestes dois fragmentos, fica evidente uma ligação indefectível do termo “importante” como suplemento intrínseco aos elementos responsabilidade e maturidade, que, conseqüentemente, tem um liame de valor simbólico nesta representação e que não deve ser dissociado do objeto desta representação, tanto que o crescimento que os entrevistados granjeiam conquistar a partir do trabalho é deveras significativo para eles, ou, como dito pelos próprios entrevistados, é “muito importante” para eles.

Ainda outra erudição respalda este juízo. Ao sopesar o termo “importante”, observa-se que ele é um termo polissêmico, que “[...] condensa em si sozinho o conjunto das significações da representação, e é sempre possível associá-la a experiências e situações variadas” (MOLINER, 1994, p.208), fator este que a coloca em conformidade com o pensamento de Moliner (1994, p.209) que diz que

[...] certas cognições, designadas por seu rótulo verbal, aparecem mais frequentemente do que outras no discurso dos sujeitos. Esse fenômeno de saliência, que aparece geralmente associado ao *status* central de certas cognições, não deve surpreender. É uma consequência esperada da teoria.

Observa-se que o termo “importante” congrega tais características, posto que este termo aparece 10 vezes no discurso dos sujeitos, por isso, salientes, e também é possível associá-lo a diferentes contextos, em vista disso, polissêmico.

Em suma, este elemento demonstra-se um laço indissociável da representação dos entrevistados tocante ao objeto, uma vez que, além das características já defendidas, apresenta-se ainda com a característica de funcionalidade, “[...] pois é regido por fatores do contexto imediato, atualizando e contextualizando constantemente as determinações normativas” (MELO, 2013, p.63).

Ainda, um último extrato das entrevistas vale ser apresentado, nele a jovem alega que o trabalho é “[...] muito importante viu, muito importante mesmo, pois sem o trabalho a gente não faz nada na vida, porque se a gente quer crescer e ser alguém, a gente precisa aprender e a gente precisa trabalhar, ter responsabilidade” (APRENDIZ 15, MULHER, 18 ANOS).

A própria estrutura deste relato demonstra como o termo “importante” atesta um notável peso na representação deste sujeito, contudo, observa-se que o extrato culmina com o termo “responsabilidade”, visto anteriormente como sendo um dos elementos de maior saliência na representação do objeto. Logo, conclui-se que o termo “importante”, apresentado e reafirmado no relato, regula-se como uma interface entre a subjetividade e a realidade vivenciada pela jovem.

Não obstante, ainda outros elementos aparecem com relativa importância nos sistemas de referência dos entrevistados, estando estes eminentemente imbricados às RS dos sujeitos.

Efetivamente podem ser observados ainda outros 5 termos coadunados com as representações dos sujeitos, que permitem a concretude destes no cotidiano dos sujeitos; assim, ali estão os termos “experiência”, “comprar”, “crescer”, “dinheiro” e “maturidade”.

Não causa estranheza a presença do termo “experiência”, que obteve um relativo nível de saliência, tendo sido mencionada 6 vezes por cinco indivíduos diferentes. Sem embargos, este termo foi identificado na pesquisa de Ferreira (2014, p.112), que assegura que “[...] uma definição de trabalho ligada à aquisição de aprendizagem, de experiência para o currículo e do trabalho como uma forma de se profissionalizar [...]” os adolescentes para o mercado, e que, de certo modo, indicam a forma pela qual os adolescentes representam o trabalho, e que mantêm relação direta com as experiências laborais destes sujeitos.

Aqui, apresenta-se um pequeno fragmento do discurso, revelando precisamente o valor da experiência em sua representação, assim, a aprendiz diz que “[...] acho bom (o trabalho) porque, tipo, é uma experiência muito boa, e já faz com que a gente tenha responsabilidade [...]” (APRENDIZ 16, MULHER, 18 ANOS). Nota-se neste trecho do discurso, que a entrevistada, usa o termo experiência de modo a atualizar e contextualizar o elemento responsabilidade, “[...] daí resultando sua mobilidade e flexibilidade, permitindo a expressão individualizada e tornando possível que a representação social se ancore na realidade do momento” (CROMACK; BURSZTYN; TURA, 2009, p.628), o que sustenta sua realidade de um elemento muito forte na concepção da RS deste sujeito.

Não obstante, outros dois termos apresentam eximia sinergia: os elementos “dinheiro” e “comprar” que, por sua justaposição, serão analisados concomitantemente.

Numa primeira ponderação, anuncia-se a fala de dois sujeitos que revelam que a relação com o dinheiro e com as comprar resultou em uma maior maturidade. Assim, o primeiro aprendiz revela que

[...] quando a gente é criança, a gente depende muito dos pais, e aí agora, nossa! Esse **dinheiro** é meu, então, quando eu vou **comprar** alguma coisa, eu penso, que eu tenho que tomar cuidado, porque pode acabar o meu dinheiro, então, eu acho que trabalhar é muito bom para o jovem ter essa noção de responsabilidade (APRENDIZ 9, HOMEM, 20 ANOS - grifos nossos).

Uma segunda concepção com sentido análogo é razoável para facilitar o manejo e análise desta representação, assim outra aprendiz revela que para ela o trabalho

[...] é muito importante, nossa, você se sente tão dona da verdade, então, você quer **comprar** tudo, você sabe que você vai ter o seu **dinheiro** ali no final, e você já está, nossa! Preciso **comprar** isso, preciso **comprar** aquilo, é uma alegria enorme [...] (APRENDIZ 10, MULHER, 20 ANOS - grifos nossos).

Em tempo, estas construções simbólicas concernentes à vicissitude “dinheiro” e “compra”, exibida nas representações dos sujeitos, podem ser mais bem compreendidas a partir de uma visão histórico-sociológica do trabalho; com efeito, estas elucubrações relativas ao dinheiro são recorrentes no senso comum dos indivíduos; Taveira (2010, p.118 – 119), assevera que

[...] tanto a qualidade de vida, quanto a qualidade de vida no trabalho estão associadas também à possibilidade de consumo e ao *status* de ser bem-sucedido. Neste sentido, [...] poder comprar enquanto consumidor passa a ser faces de uma mesma moeda que influencia diretamente o sentido que é dado ao trabalho e à vida das pessoas.

Ou seja, estas representações coadunam elementos de caráter valorativo e pragmático, e são determinantes para o comportamento, crenças, atitudes e, por conseguinte, o comportamento destes atores sociais, influenciando suas decisões e escolhas pessoais.

Ainda, é crível que estas representações estejam ancoradas em elementos sociológicos, posto que a valorização de ser trabalhador garante um sentimento de pertença a esses adolescentes, o que culmina na satisfação de independência e de consumo destes.

Enfim, um último elemento dos discursos dos sujeitos é significativo: o termo “maturidade”. Este, por sua vez, é carregado de valor simbólico e representacional. O dicionário Michaelis (2018), revela o sentido icônico incontestado no termo; lê-se no dicionário que maturidade é: “qualidade daquele que, por ter atingido a idade madura, age com reflexão, com

bom senso e prudência”, ou ainda, “estado ou condição de ter atingido uma forma adulta ou amadurecida”. Em verdade, é verossímil expor a subjacência do termo ao elemento “responsabilidade”, expresso como um elemento de forte valor simbólico na representação do objeto desta pesquisa.

Dando conformidade a análise antevista, identifica-se, a seguir, uma fala que ratifica esta pensata; veja, para o aprendiz

[...] o trabalho é um meio de ter mais responsabilidade, de crescer, e de aprender em muitas coisas; também para mim é bom, porque eu aprendo todo dia uma coisa nova, todo dia eu estou ali aprendendo, então para mim foi muito bom o trabalho. É muito importante porque como eu falei, ele (trabalho) te da **responsabilidade**, ele te da **maturidade** você aprende a lidar com coisas, com pessoas lidar com problemas [...] (APRENDIZ 5, MULHER, 19 ANOS - grifos nossos).

Logo, neste fragmento, é clara a concepção de que o trabalho gera autonomia e dá independência ao sujeito, uma vez que ele expressa que o trabalho é o caminho que pavimentou a conquista desta responsabilidade.

A propósito, faz-se aqui uma base em deferência ao subtítulo desta pesquisa, onde se lê: “um mergulho do adolescente na vida adulta”. Esta elucubração é propositiva, posto que auxilia na compreensão do intento expresso por este subtítulo.

Dessa maneira, o fragmento do discurso do aprendiz 5 ora apresentado, assim como tantos outros, endossam o pressuposto expresso na concepção imagética de mergulho.

Ora veja, a própria ideia de mergulho é em si uma representação que, por sua vez, se ancora na compreensão de que estes jovens, por meio do trabalho, vivenciam os dilemas e dificuldades inerentes a vida de um adulto, assumindo responsabilidade que até há pouco tempo não lhes eram comuns, ou seja, mergulham na vida adulta.

Em verdade a metáfora presente na simbologia de “mergulho” é particularmente apropriada para este enredo, visto que mergulhar é o ato de imergir totalmente em água.

Contudo, por esta metáfora, evidentemente, não se alude a um mergulho em água, e sim a um mergulho no mundo do trabalho. E por ser um mergulho, não é uma ação de imersão gradativa, lenta e paulatina; ao contrário, é um ato de profunda intensidade, de salto, de lançar-se de frente, o que exige coragem, um arroubo de bravura, saindo de um estado conhecido para um estado incerto.

Neste caso, o incerto pode ser compreendido pela alegoria presente na imagem da adulez que vem com o trabalho, na visão de Souza a adulez é (2007, p.58) “[...] um estatuto a atingir com a obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira e familiar”, contudo, um

agravo a esta concepção metafísica de uma suposta moralidade vinculada a adultez vem de Santos (1979, p.144), que questiona este liame ostentando uma visão de que a adultez é “[...] uma pobre imagem que, provavelmente, se forma e conserva em nós desde a infância e, por isso, comporta numerosos elementos inconscientes. Como imagem é uma realidade. Mas, perante a realidade, obtida ou a obter por observação científica, é apenas uma ilusão”, assim, pode-se compreender que o ser adulto é tão somente um modelo, uma construção subjetiva, que em realidade não existe como algo concreto ou determinístico, é assim uma condição, não a construção de ser.

Aqui, recobrando o fio condutor analítico aos elementos granjeados na entrevista, mais uma vez surge o termo maturidade, este rudimento encontra paridade com a pesquisa realizada por Oliveira et al. (2010, p.769), que alega que uma das particularidades observadas em sua pesquisa é que os elementos vinculados a este denotam aspectos de avaliação positivas sobre o trabalho, e que esta positividade “[...] foi explicitada sob diversos ângulos, como vantagens econômicas e financeiras consequentes ao trabalho, desenvolvimento de **maturidade** e aquisição de valores sociais hegemônicos do trabalho” (grifo nosso). Complementarmente, o estudo de Ferreira (2014, p.147) traduz um resultado análogo; nele, a autora revela que para os adolescentes trabalhadores “[...] o trabalho proporciona mais **maturidade**, construção de um futuro melhor e aprendizagem” (grifo nosso).

Uma última manifestação demonstra que os resultados aqui encontrados, são de fato vinculados às RS. A pesquisa de Silva (2016, p.96) revela que “[...] os jovens exibem **maturidade** suficiente para discernirem entre o lado prazeroso que uma carreira profissional pode oferecer e a demanda financeira que todo indivíduo tem” (grifo nosso).

Vê-se, portanto, que a relação “trabalho x maturidade” está presente também no resultado de outros pesquisadores, os quais realizaram investigações em RS análogas a esta pesquisa, fator este, que, assevera o rigor acadêmico dos elementos vinculados as representações aqui expressas.

Portanto, pode-se afirmar que as RS ora analisadas são concepções imagéticas e idealizadas, compreendendo uma visão subjetiva do objeto trabalho. Estas representações abstratas, são ancoradas em uma representação hegemônica de que trabalho é símbolo de responsabilidade, maturidade experiência e oportunidade.

E por seu turno, estas representações estão circunscritas em um sistema de referenciamento, manifestada por representações emancipadas, permeadas por expressões afirmativas de cunho valorativo e afirmativo tocante ao objeto.

Nesse sentido, o trabalho apresenta uma acepção de novas possibilidades para os adolescentes pesquisados, fomentando o desenvolvimento de sua identidade de trabalhadores e adultos, de pessoas responsáveis que se esmeram com vistas a garantir um futuro melhor, ou, de outro modo, o trabalho é engendrado na compreensão destes jovens como uma chance de ascensão social, pavimentando o caminho para a realização dos sonhos destes jovens.

Desta feita, nota-se que os elementos simbólicos relacionados a representação social destes jovens sobre o objeto trabalho destacam uma ancoragem de viés moral, respaldada na visão de responsabilidade, maturidade, experiência, determinação e esforço.

Caminhando para o desfecho desta seção, a análise das RS do trabalho, possibilitaram a visualização de termos empíricos que foram inferidos pelos sujeitos nas entrevistas. Com efeito, os termos acima apresentados são compreendidos como o mais salientes nos discursos dos entrevistados, visto que organizam e dão sentido à representação e ainda amalgamam ideias comuns em proposições que alcançam ressonância no pensamento deste grupo social.

Portanto, pode-se afirmar que os aprendizes entrevistados atribuem uma representação particularmente clara de que trabalho, maturidade e responsabilidade são análogos, assim, a RS do trabalho dos adolescentes participantes do Programa Aprendizagem parece atuar como um instrumento de legitimação de valores sociais propositivos e significativos para os adolescentes vinculados ao Programa.

4.2.5 Classe – Futuro

O futuro tem muitos nomes. Para os fracos é o inalcançável; para os temerosos, o desconhecido; para os valentes é a oportunidade.
Victor Hugo

A classe “futuro”, classificada como classe 5, foi a última a ser analisada dado que esta retrata representações idealizadas e concernentes aos sonhos e desejos destes jovens, além do mais, esta classe permite uma melhor compreensão das representações dos sujeitos, as quais norteiam e delineiam as condutas e caminhos profissionais sonhados pelos entrevistados.

Por seu turno, esta classe é a de maior representatividade entre todas as desenvolvidas pelo Iramuteq, ficando com 23,7% de incidência de palavras no *corpus* do texto analisado. Nesta classe, destacam-se as palavras: futuro, sonho, família, administração e profissional, as quais aparecem 34, 14, 12, 12 e 9 vezes respectivamente, sendo elas as palavras com maior aderência às representações dos sujeitos.

Com desígnio de melhor analisar a natureza desta classe é apresentada na Figura 53 Classe 5 (Futuro), a qual foi gerada automaticamente pelo Iramuteq.

Figura 46 – Classe 5 – Futuro



Fonte: Iramuteq (2018).

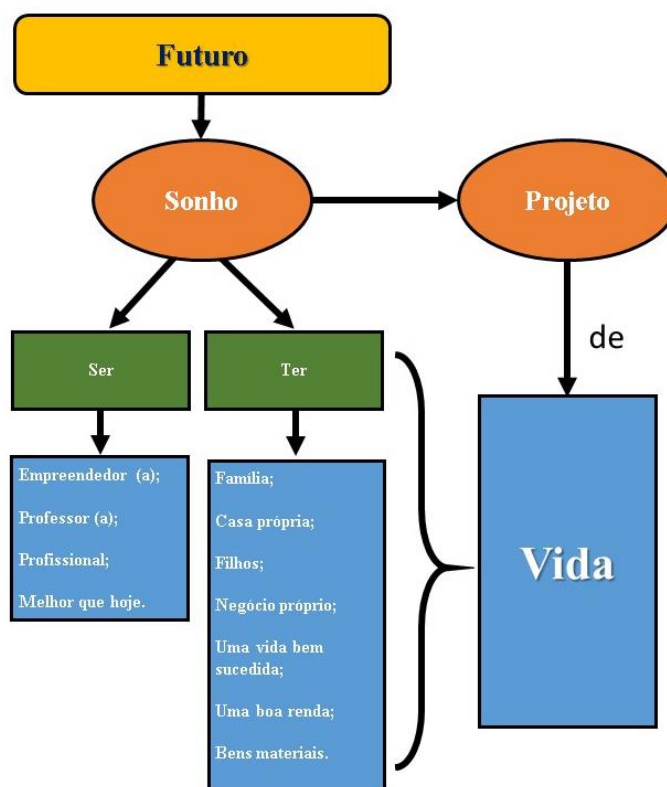
Como visto, a Figura 53, apresenta uma categoria de palavras eminentemente ligadas ao porvir; atadas aos anseios e aspirações dos aprendizes entrevistados. Nota-se, aliás, a presença de substantivos sóbrios como: sonho, vida, futuro, família e projeto; todos estes termos, sem embargos, são carregados de valor e simbolismo, seja por suas nuances socioculturais ou valorativas, externam uma representação social ancorada em valores morais que encontram ressonância em concepções imagéticas comuns no meio social.

Em tempo, ainda há outros relevantes termos apreciados na Figura 53; são os verbos, ali, lê-se, particularmente, verbos no infinitivo, tais como: Tornar, construir, casar, conquistar, verbos estes, que por sua natureza impessoal não indicam temporalidade específica, mostrando em seu estado puro apenas concepções e conjecturas subjetivas. Contudo, advogam a seus locutores uma representação icônica e idealizada do que há de vir, ora veja; com efeito, **casar-**

se, **conquistar** seus objetivos, **construir** uma carreira, ou **tornar-se** bem-sucedido, são alguns dos arquétipos mais comuns encontrados nas representações sociais dos jovens.

Assim, cumprindo o protocolo visto nas seções precedentes, apresenta-se na Figura 54, um esquema/arranjo com as construções mais comuns encontradas nesta classe.

Figura 47 – Mapa conceitual da classe futuro



Fonte: Próprio (2018).

Com efeito, o modelo conceitual de pensamento apresentado pela Figura 54 adverte para uma concepção idealizada de futuro, fecundada em uma representação hegemônica, de que o futuro se constrói com os sonhos e que estes, por sua vez, manifestam-se num primeiro ato de “ser”, o que pavimenta a concretização do segundo ato, o “ter”; conceito que assenta-se flagrantemente numa construção “ideal” de um projeto de vida.

Ainda, importa registrar que as representações de futuro não podem ser compreendidas apenas por um viés cognitivo e específico de um indivíduo, ao contrário, estas representações são fortemente influenciadas pela fase do ciclo vital que os jovens estão passando, assim, como pelo ambiente e cultura dominante na qual o indivíduo está inserido.

Tais concepções não se destacam como novidade, estes resultados encontram paridade com outras pesquisas, veja, para Carvalho, Pocinho e Silva (2010), tanto o futuro quanto sua

representação são elementos centrais da vivência psicológica de cada indivíduo. Assim, a forma pela qual as pessoas engendram seu futuro relaciona-se frontalmente com o estabelecimento de suas metas, seu planejamento e por consequência em seu comportamento e tomada de decisões, deste modo, “[...] o futuro tem significados de antecipação cognitiva, afetiva e social em certos domínios da vida como trabalho, escola e relações sociais” (SILVA, 2014, p.117), exatamente o contexto dos sujeitos desta pesquisa⁹⁵.

Outra conexão encontrada na pesquisa de Silva (2014), revela-se no fato de que os resultados auferidos em sua pesquisa demonstram uma tríade valorativa concernente ao futuro idêntica a desta pesquisa, assim, segundo a autora, os sujeitos de sua pesquisa buscam terminar os estudos/fazer um curso superior (primeiro ato), para então constituir família/casar e ter filhos (segundo ato), e finalmente arrumar um trabalho/ter sucesso profissional, que na visão da autora, são “[...] recorrentes nos conteúdos das representações de futuro entre adolescentes e ancora se na representação dos atributos que são valorizados socialmente e que adultos considerados bem sucedidos possuem” (SILVA, 2014, p.117).

Ademais, é pertinente expor um fragmento das entrevistas que converge com as erudições ora vistas, aqui a entrevistada demonstra ter o sonho de (se):

[...] tornar uma empreendedora bem-sucedida, [...] desde que entrei no Programa Aprendizagem, novas vertentes foram se abrindo no (meu) horizonte, totalmente diferentes do que eu imaginei encontrar, [...] o empreendedorismo se mostrou muito grande e vasto, todos os professores como também os colegas [...], discutimos bastante sobre essas habilidades administrativas e tecnológicas, e isso nós vamos levar até o final do curso e tenho certeza de que isso vá encaminhar para que tudo dê certo. (APRENDIZ 18, MULHER, 19 ANOS).

Como visto, o discurso acima revela uma representação idealizada, mediatizada por valores, símbolos e crenças provenientes de uma construção social predominante. Aliás, tais concepções imagéticas sobre o futuro, diametralmente vinculadas ao paradigma da meritocracia, carecem de uma análise intercultural e histórico-sociológica para melhor compreender à gênese destas representações.

Desta feita, uma breve digressão a esta trama conjuntural faz-se pertinente. Um primeiro aspecto a ser abordado, é o dilema subjacente ao tema meritocracia, elemento que permite enquadrar este mote sob uma perspectiva histórico-sociológica, uma vez que a sociedade atual é fincada em uma complexa trama multifatorial.

⁹⁵ O que pode ser visto na Figura 11 – Esquema de vínculos intersetoriais entorno do Aprendiz, página 66.

De um modo geral, a sociedade é levada a escolher entre o mérito e as recompensas individuais como forma de organizar a sociedade, premiando o esforço e o resultado individual, sem que isso implique numa sociedade igualitária. Segundo Barbosa (1996, p.69) “[...] a ideologia prevalecente no interior das sociedades individualistas e modernas, a posição de cada pessoa no interior da estrutura social deve ser determinada pela capacidade individual, por aquilo que cada um é capaz de realizar”. Em verdade, na prática, este sistema tem recebido historicamente diversas críticas no meio acadêmico e social, uma vez que a meritocracia é, de certo modo, vinculada a um sistema de seleção, e para ser aceita como tal, deveria, primeiramente, estar contígua à igualdade de oportunidades.

Assim, para arrazoar e apresentar o contraditório a esta discussão, Barreto (2017, p.34) diz que “em um ambiente em que não há a prevalência da isonomia material, não sendo a todos propiciado os mesmos direitos e oportunidades, deve haver regras que viabilizem a existência de uma meritocracia substantiva”, isto é, o autor revela em sua fala a existência de uma dubiedade proveniente do processo meritocrático, é também neste sentido que Máximo (2015, p.65) afirma existir “[...] um enorme debate que discute se as capacidades individuais são fruto da natureza ou do ambiente social. Em outras palavras, se a inteligência e o talento são genéticas ou desenvolvidas socialmente”, assim, de acordo com esta visão, não haveria motivos para gratificar um indivíduo por algo que de modo algum ele é responsável⁹⁶.

No que pese as questões atinentes ao dilema subjacente à meritocracia, este, como anteriormente mencionado, está engendrado em uma trama de profunda complexidade, tendo assim, cumprido aqui o papel de vislumbrar as controvérsias que o tema gera e os prolegômenos do arquétipo da sociedade atual de que é pelo esforço e dedicação individuais que se progride na vida. O que, por seu turno, é o cerne desta representação, uma construção idealizada, romantizada, repleta de valores, símbolos e crenças provenientes da construção social predominante.

Voltando as atenções ao eixo proposto para esta seção, convém ainda expor outras paridades com pesquisas análogas. Veja, na pesquisa de Fernandes (2008, p.95), que pesquisou o trabalho de adolescentes aprendizes, a autora evidência que “[...] os jovens têm uma percepção clara e bem definida das competências e habilidades que são exigidas para sua inserção no mercado laboral, bem como a importância do estudo como requisito básico para o ingresso no trabalho”, de forma equivalente, em um dos depoimentos desta pesquisa, um aprendiz mencionou que

⁹⁶ Quer seja pela genética, quer seja por questões sociais.

[...] a gente entra lá (empresa) com expectativas, mas eu acho que a empresa precisa ver isso entendeu... acho que a empresa precisa ver que você quer crescer, você quer ter um plano de carreira dentro da empresa, por isso que você está **estudando**, é por isso que você está trabalhando, está **buscando crescer** (APRENDIZ 10, HOMEM, 20 ANOS, grifo nosso).

Assim, a preocupação com o futuro a partir da visão deste jovem está em consonância com o apresentado por Fernandes (2008), visto que, o jovem demonstra compreender que o estudo é condição *sine qua non* para o crescimento profissional. Ademais, outros relatos das entrevistas sinalizam que os adolescentes aprendizes buscaram o trabalho, com vistas a desenvolverem experiências, arguindo novos aprendizados sobre profissões que por ventura queiram seguir no futuro, além de relatos que revelam que apenas pela remuneração auferida pelo trabalho, estes jovens poderiam dar continuidade em seus estudos, como faculdades por exemplo⁹⁷, afim de garantir uma melhora em sua condição de vida futura.

Não obstante, as concepções e falas ora apresentadas, referindo-se ao trabalho como uma oportunidade para um futuro melhor, demonstram um traço de representação social do trabalho para os adolescentes que:

[...] se ancora em elementos sociais do valor moral do trabalho que encontra eco em ditos populares como “Deus ajuda, quem cedo madruga”, trazendo a ideia de que o esforço realizado na adolescência (pela dupla jornada trabalho-estudo) será recompensado no futuro, com a possibilidade de cursar uma faculdade e de conseguir um bom emprego. (OLIVEIRA, 2014, p.120).

Esta ancoragem, entranhada no arquétipo da meritocracia, é a diretriz do discurso dos entrevistados. Pela Figura 54, observa-se que os sujeitos dispõem-se a sonhar com um futuro que perpassa pelo ato de ser; veja os relatos a seguir: “[...] eu gostaria de **ser** mecânico-aeronáutico, esse é meu grande sonho” (APRENDIZ 9, HOMEM, 21 ANOS - grifo nosso), ou então, “[...] eu sei que eu quero ter meu negócio, eu quero **ser** uma empreendedora, eu sei que eu quero conquistar isso na minha vida” (APRENDIZ 13, MULHER, 20 ANOS - grifo nosso), ou ainda, “[...] eu sonho em **ser** um professor de jiu-jitsu” (APRENDIZ 17, HOMEM -grifo nosso). Estes relatos revelam uma vez mais, esta construção idealizada de futuro que se principia em “ser” efetivamente “alguém”.

Neste sentido, estes sujeitos não apresentam uma representação social do trabalho apenas como um meio pelo qual conseguem seu retorno financeiro, ou pela importância

⁹⁷ Vide relato de Aprendiz 3, mulher, 19 anos, página 169 que corrobora esta afirmativa.

produtiva que sua labuta representa, mas em verdade, como atributo que os tornam cidadãos com espaço na sociedade. É no trabalho e por meio dele que os aprendizes são reconhecidos, e constroem sua identidade, tal realidade é respaldada em Erikson (1987, p.330), que afirma que a formação da identidade passa pela “[...] escolha profissional, portanto, é formadora da identidade do jovem, o qual estrutura sua vida a partir dos compromissos ideológicos, pessoais e laborais que assume”.

Segundo Santos (2011, p.219) “A identidade é construída no intenso trânsito entre a individualidade e os mergulhos sociais”. Neste sentido, o adolescente, ao trespassar a barreira da infância, tem pela frente, portanto, uma incursão (um mergulho) num mundo que lhe cobrará atitudes, valores e responsabilidades. Afeição pelo trabalho, talento, vocação entre outras representações proeminentes no mundo emergente a sua frente o mundo adulto.

Não obstante, estes adventos, por consequência, acarretam o segundo ato, o ter. Quanto a este segundo ato, o fragmento a seguir revela que a entrevistada segue a seguinte construção: “[...] o meu sonho é **ser** veterinária, mas eu também sonho em **ter** a minha casa própria, um carro e não depender de ninguém (APRENDIZ 15, HOMEM, 18 ANOS - Grifos nossos).

Com efeito, outros relatos revelam a importância das conquistas materiais, conquistas estas características da vida adulta. A aprendiz 2 (mulher, 19 anos) diz querer “[...] ter filhos construir uma família e passar todos os ensinamentos que eu tive para eles”, já em outro relato o aprendiz 4 (homem, 19 anos) relata que “[...] eu quero ter uma boa família como todo mundo uma boa estabilidade financeira”, e por fim, a aprendiz 14 (mulher, 19 anos) afirma querer “[...] ter a minha casa, me casar, ter minha família meus filhos, ter uma boa renda, ter uma vida boa, dar tudo de bom e melhor pros meus filhos, as coisas que eu não tive eu quero dar o melhor para eles, e quero ter uma vida bem sucedida”. Deste modo, as investigações das representações sociais sobre o trabalho, colocam o objeto trabalho em uma condição muito importante nas representações destes jovens sobre o futuro, permitindo uma avaliação de que na representação destes, há uma justaposição entre estudo e trabalho como condição precípua para um futuro bem-sucedido.

Assim, fica evidente que para estes jovens, o futuro é algo idealizado, isto é, eles não arbitram o futuro a partir da realidade concreta do presente, mas sim, sobre o sonho futuro da felicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.
Arthur Schopenhauer, 1788 - 1860

Neste item são apresentadas considerações pertinentes ao atingimento dos objetivos indicados neste estudo. Em tempo, não se trata de uma conclusão, posto que embora tenha sido empregado diligente esforço no tratamento e análise dos dados amealhados, algumas nuances dos dados podem não ter sido totalmente dirimidas pelas análises. Deste modo, as considerações aqui apresentadas não oportunizam findar as discussões sobre o tema, mas sim, apresentar um brevíário dos elementos e resultados mais pertinentes vistos nesta pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram 20 adolescentes trabalhadores participantes do Programa Aprendizagem em uma instituição de ensino profissional em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Neste ponto, por certo, seja oportuno reexaminar os objetivos sob os quais inclinou-se esta pesquisa: caracterizar o perfil sociodemográfico dos jovens pesquisados; investigar a existência de representações sociais sobre o aprendiz ocultas na zona muda das representações sociais; e identificar e compreender as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

Como ferramentas na fase da coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, por meio do qual granjeou-se identificar as crenças, considerações, atitudes e valores dos sujeitos, atinentes ao objeto do estudo, ou seja, suas representações sociais sobre o trabalho; o segundo instrumento foi um questionário com questões fechadas, perscrutando as nuances da realidade de vida dos sujeitos e suas condições sociodemográficas. Tocante a natureza desta pesquisa, a mesma foi uma pesquisa transversal, descritiva, e exploratória, com uma abordagem híbrida quantitativa e qualitativa.

Em relação as particularidades da realidade de vida dos adolescentes participantes desta pesquisa, as análises oportunizaram a apreciação de informações do “lugar” de fala destes sujeitos. Assim, os dados fundamentados nos resultados obtidos com os questionários (dados quantitativos da pesquisa), possibilitaram o conhecimento das características sociodemográficas destes jovens.

Responderam ao questionário 202 dos 212 aprendizes matriculados no Programa Aprendizagem no momento da pesquisa, atingindo uma amostra de 95,28% do total de alunos. Os resultados demonstram que os aprendizes são majoritariamente do gênero feminino, mais especificamente, 119 sujeitos declaram-se com gênero feminino (59,20%), e 82 (40,80 %)

declararam-se com o gênero masculino e nenhum deles declarou-se com outros gêneros. No momento da pesquisa, a média de idade dos sujeitos era de 17 anos, sendo a atividade profissional, exercida no momento da pesquisa a primeira oportunidade de emprego para 146 sujeitos (72,28%). Foi possível apurar também, que a maior parte dos adolescentes está no terceiro ano ou já concluíram o ensino médio. Ainda sobre a escolaridade, um ponto chama atenção: a quantidade de aprendizes que estão cursando ou já concluíram o ensino superior, dos 202 respondentes, 48 (23,76%) se enquadram nesta situação, perfazendo quase um quarto do total dos entrevistados. Quanto ao relacionamento de seus genitores, 71 indivíduos (40,10%) disseram que seus pais eram divorciados ou mantinham relacionamentos distintos aos de uma vida conjugal no momento da pesquisa.

Concernente aos arranjos familiares mais comuns encontrados, os resultados expõem que pela média, são 4 pessoas morando nas residências dos aprendizes; os dados apontam que em média, 2,5 pessoas trabalham na família. Um aspecto significativo sobre os dados de trabalhadores por família merece destaque; ao responderem ao questionário, 18 sujeitos (8,91%) disseram ter apenas 1 pessoa trabalhando na família; estes sujeitos e suas famílias, são os que apresentam maior vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que são eles os únicos trabalhadores da casa e compreendendo desde já que os rendimentos dos aprendizes invariavelmente não ultrapassam um salário mínimo, ficando com um rendimento líquido próximo aos R\$600,00⁹⁸ no momento do levantamento destes dados.

Com isso, pôde-se demonstrar que há um certo grau de vulnerabilidade socioeconômica nas famílias dos sujeitos, o que se confirmado pela renda média familiar: os resultados são tais que a maioria dos respondentes disseram perceber uma média entre um e dois salários mínimos por mês (entre R\$954,00 e R\$1.908,00)⁹⁹.

Isso demonstra o empenho e dedicação destes jovens, visto que, mesmo tão jovens, muitos deles menores, assumem sozinhos a responsabilidade de lastros de família. Neste ponto, distingue-se a intenção implícita no subtítulo desta pesquisa, em se levar em consideração a adultização latente no processo do trabalho dos adolescentes, assim, a ideia de “um mergulho do adolescente na vida adulta” se arrazoa, uma vez que trata-se de um processo de adultização precoce em que a inserção no mercado de trabalho, quer seja formal ou ‘informal’, é precária em termos de condições e níveis de remuneração. (ARAÚJO, 2008, p.99).

⁹⁸ Este valor foi levantado junto aos aprendizes, ao manifestarem durante as conversas que circunstanciam o momento da coleta de dados. E também pode ser percebida no elemento – 4.1.5 desta pesquisa, renda familiar.

⁹⁹ Valores correspondentes ao momento da aplicação do questionário.

Em verdade a metáfora presente na simbologia de “mergulho” é particularmente apropriada para este estudo, visto que mergulhar é o ato de imergir totalmente em água.

Contudo, por esta metáfora, evidentemente, não se alude a um mergulho em água, e sim a um mergulho no mundo do trabalho. E por ser um mergulho, não é uma ação de imersão gradativa, lenta e paulatina; ao contrário, é um ato de profunda intensidade, de salto, de lançar-se de frente, o que exige coragem, um arroubo de bravura, saindo de um estado conhecido para um estado incerto.

Isso posto, pode-se afirmar que a dimensão financeira assume papel relevante dentre os motivos que fizeram estes jovens e adolescentes entrarem tão cedo no mercado de trabalho, uma vez que assumem desde logo que seus rendimentos são empregados no atendimento de seus desejos de consumo, o que é evidenciado nas falas de muitos sujeitos que disseram buscar a independência financeira.

Igualmente, falando sobre aspectos que os levaram a trabalhar, muitos jovens revelaram que apenas por meio de seus rendimentos como aprendizes puderam investir em sua educação. Como evidenciado pelos dados dos questionários, mesmo recebendo salários significativamente baixos, muitos deles estão cursando uma faculdade ou já se formaram no ensino superior, o que salienta sua preocupação com o futuro. Neste sentido, estes indivíduos exibem alguns traços subjetivos de sua representação social sobre o trabalho, isto é, de que a inserção no mercado de trabalho ainda na adolescência permite que estes consigam uma formação melhor, o que por sua vez, pode abrir as portas de um emprego melhor na vida adulta, ou, de certo modo, um modelo idealizado, objetivado de um emprego “melhor”.

Em tempo, compete ainda apresentar outros resultados intrínsecos aos objetivos desta pesquisa, nesta perspectiva, urge compreender que “as representações sociais devem ser percebidas como produções subjetivas que têm fundamento em uma realidade social, na qual também intervêm processos de subjetivação que a configuram” (GONZÁLES REY, 2003, p.433), assim, este entendimento, é um importante passo na observação e análise dos fenômenos associados às representações sociais dos sujeitos desta pesquisa. Ainda, a partir desse ponto de vista, foi possível compreender que as

[...] representações sociais expressam realidades sociais que não se esgotam em sua expressão discursiva e nem na linguagem porque são parte de um tecido social constituído e organizado historicamente (MÍTJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2006, p.83).

Com efeito, há um padrão estruturante das relações que organizam as representações sociais dos sujeitos; a esfera subjetiva e a esfera objetiva, por meio da qual foram observadas

representações sociais dicotômicas ao objeto “aprendiz”. Esta dicotomia, encontra seu germe no distanciamento dos sujeitos frente ao objeto (aprendiz). Sendo mais claro, quando os respondentes atribuíram fala a um terceiro, verificou-se que quanto mais próximos do círculo comum ao objeto está este terceiro, existe uma certa familiaridade ao objeto, deste modo, surgiram nas respostas elementos valorativos e afirmativos quanto ao objeto analisado.

Diametralmente oposta à está erudição, quando estes terceiros estavam circunscritos a uma certa distância ao meio comum ao objeto, menor foi a familiaridade ao objeto, e uma visão mais crítica e negativa emergiu nos discursos dos respondentes.

Ou seja, tendo em conta que as empresas na figura dos gestores e outros atores que participam da administração da empresa, participavam ativamente da formação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos aprendizes, eles tinham um lugar de fala muito próximo aos aprendizes, fortalecendo, na visão dos respondentes, uma representação (muda) afirmativa quanto ao objeto.

Na esteira oposta, as pessoas que de modo geral guardavam um distanciamento dos eventos que circunscreviam a rotina dos aprendizes, foram representadas no discurso dos sujeitos de uma forma negativa e crítica. No fragmento adiante apresentado, a jovem sintetiza estas deduções ao afirmar que “[...] a pessoa que vive perto de um aprendiz vê a importância sim do trabalho de um aprendiz, mas pessoas de fora, muitas vezes, acham que o aprendiz é um quebra galho, é um preguiçoso porque trabalha menos” (APRENDIZ 3).

Deste modo, a análise da zona muda das representações sociais sobre o aprendiz, revelou que os entrevistados, expressam um posicionamento generalista, objetivando invariavelmente que as empresas representam aspectos favoráveis ao aprendiz e que as pessoas sistematicamente representam os aprendizes pejorativamente.

Neste sentido, as dicotomias apresentadas pelos adolescentes, tocantes à suas representações do objeto “ser aprendiz”, caracterizam-se por múltiplas subjetividades sociais, que se distinguem por seu liame histórico cultural num contexto que contribui para a construção desta dualidade de formas e pontos de vistas acerca do objeto. Assim sendo, não causa estranheza que os entrevistados indicaram que os adolescentes representam a si próprios com conceitos complexos e multifacetados, mormente apresentando uma imagem pejorativa, ancorada na figura de aprendiz como escravo de alguém que não recebe o devido reconhecimento financeiro das organizações que trabalham.

Além disso, apoiado nos prolegômenos da teoria das representações sociais, foi possível perscrutar os universos subjetivos e objetivos das representações dos indivíduos pesquisados, a

fim de que fosse cumprido o objetivo geral deste estudo. Por certo, as conjunturas necessárias para a apreciação destas representações sociais se dispuseram pela existência de um grupo social homogêneo, formado pelos adolescentes trabalhadores participantes do Programa Aprendizagem, e estes, por seu turno, possuíam um objeto representacional com importância comum aos membros deste grupo, o qual encontrava-se por suposto ausente: o “trabalho”. O objeto ausente, neste caso, exigia aos sujeitos que o representassem, isto é, foram obrigados a materializá-lo, torná-lo simbólico ao serem solicitados que se posicionassem ante o objeto.

Não obstante, mediante a expressão de seus valores e atitudes, os entrevistados transmutaram o objeto intangível em objeto tangível, apresentando múltiplas abordagens e predicados ao objeto. Neste sentido, o que outrora era apenas um conceito, uma imagem, tornou-se concreto, o que coaduna as ideias de Moscovici (1981, p.317), de que “elas adquirem a autoridade de um fato natural”, portanto, é quase possível afirmar que existem muitos elementos da fase denominada naturalização da objetivação nestas representações.

Assim, estas representações sociais ostentam um caráter afirmativo ao objeto, demonstrando que os aprendizes, em geral, associam o trabalho à oportunidade de crescer na vida; de ver e entender o mercado; de ter mais maturidade e, sobretudo, a opinião de que responsabilidade e trabalho são fortemente vinculadas. Alexandre (2004, p.127) destaca que somente o que “[...] faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade” pode ser considerada como uma representação social, logo, ao observar que os adolescentes representam e associam o trabalho à responsabilidade, estão atribuindo um sentido, interpretando elementos relacionados ao objeto trabalho, ou seja, manifestando suas representações.

Sem embargos, ao debruçar o olhar ao significado da palavra “responsabilidade” no dicionário da língua portuguesa (2018), encontra-se a seguinte definição: **responsabilidade** é um substantivo feminino que denota o sentido de: “obrigação”; “dever de arcar, de se responsabilizar pelo próprio comportamento ou pelas ações de outra(s) pessoa(s). É ainda dado como sinônimo de: “sensatez”; “competência para se comportar de maneira sensata”.

Não obstante, o valor simbólico do elemento, o significado atribuído a ele pelo dicionário é carregado em si, de um pendor de “obrigação”, de “dever a ser cumprido”, isto é, uma representação de compromisso e dedicação a qual os adolescentes atribuem ao trabalho. Com efeito, ao analisar a face simbólica do elemento “responsabilidade”, é razoável admitir que ele também se estabeleça como uma ancoragem desta representação, uma vez que a função

da ancoragem nas representações é de “[...] realizar a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente” (CHAMON, 2014, p.306), ou ainda, segundo Jodelet (1992), pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade a partir do sentido que ele dá à representação.

A despeito disto, o termo responsabilidade, é compreendido como o mais estável no discurso dos entrevistados, visto que organiza e dá sentido à categoria, e ainda aglutina ideias comuns em proposições que alcançam ressonância no pensamento deste grupo social, deste modo, os elementos simbólicos relacionados a representação destes jovens destacam uma representação ancorada em um viés moral, respaldada na visão de responsabilidade, determinação e esforço, o que os ensejam como elementos mais salientes desta representação.

Portanto, pode-se afirmar que as representações sociais ora analisadas são concepções imagéticas e idealizadas, compreendendo uma visão subjetiva do objeto trabalho. Estas representações abstratas são ancoradas em uma representação hegemônica de que trabalho é símbolo de responsabilidade, maturidade, experiência e oportunidade.

E por seu turno, estas representações estão circunscritas em um sistema de referenciamento, manifestada por representações emancipadas, permeadas por expressões afirmativas de cunho valorativo e afirmativo tocante ao objeto.

Nesse sentido, o trabalho apresenta uma acepção de novas possibilidades para os adolescentes pesquisados, fomentando o desenvolvimento de sua identidade de trabalhadores e adultos, de pessoas responsáveis que se esmeram com vistas a garantir um futuro melhor, ou, de outro modo, o trabalho é engendrado na compreensão destes jovens como uma chance de ascensão social, pavimentando o caminho para a realização dos sonhos destes jovens.

Finalmente, ratificando a idiosincrasia de Schopenhauer (1788) ostentada no início deste segmento; o feitiço desta pesquisa, não se fundeu naquilo que que ninguém vê, mas sobremaneira, a pensar sobre o que ainda ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

REFERÊNCIAS

ABEP - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. Brasil. Ministério do Planejamento (Org.). **Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016**. Brasília, 2016.

ABERASTURY, Arminda. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABRIC, Jean Cloud. (2003b). *La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales*. Em: Jean Cloud. Abric (Org.). *Méthodes d'études des représentations sociales* (p.60 – 80). Ramonville, Saint-Agne.

ABRIC, Jean-claude. *Les représentations sociales: aspects théoriques*. In: ABRIC, Jean-claude (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-claude. Specific Processes of Social Representations. **PAPERS ON SOCIAL REPRESENTATIONS**, Provence - France, v. 5, n. 1, p.77-80, jun. 2016. Semestral.

ADOLESCÊNCIA SITE (Brasil). **Vivendo a adolescência**. 2017. Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia>>. Acesso em: 24 maio 2017.

ADOLESCÊNCIA: Portal de pesquisas temáticas e educacionais. **Portal de pesquisas temáticas e educacionais**. 2017. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/ecologiasaude/adolescencia.htm>>. Acesso em: 26 maio 2017.

ALBA, Martha de. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 14. p.520-573

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000, Coleção Primeiros Passos. ALVES, Marco Antônio Pérez.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v. 10, n. 23, p.122-138, 2004.

ALGUNS DADOS SOBRE A JUVENTUDE. 2000. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/youth/Jovens-3.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ALVES, Giovanni. TERCEIRIZAÇÃO E ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL: NOTAS TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE AS MUTAÇÕES ORGÂNICAS DA PRODUÇÃO CAPITALISTA. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 31, p.409-420, jun. 2011. Semestral.

AMANTE, Lúcia et al. Jovens e processos de construção de identidade na rede: O caso do Facebook. **Educação, Formação & Tecnologias**, Portugal, v. 2, n. 7, p.26-38, nov. 2014. Semestral.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida et al. ARRANJOS FAMILIARES DE CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. especial, n. 8, p.11-20, jun. 2003. Semestral.

ARAÚJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. **O PROGRAMA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DO JOVEM APRENDIZ NO SENAC/PE**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4366/1/arquivo3645_1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Maria Cristina de. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**: São Paulo: Autor da Obra, 2009. Color. Trabalho desenvolvido em formato apostila.

ASSIS, Simone G. et al. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, p.669-679, 2003.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Demografia e Saúde**: População. 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/taubate_sp>. Acesso em: 18 mar. 2018.

AZEVEDO, Dulcian Medeiros de; MIRANDA, Francisco Arnoldo Nunes de. Teoria das representações sociais: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. **Saúde & Transformação Social**, Santa Catarina, v. 3, n. 4, p.4-10, 2012. [n,i].

AZEVEDO, Juliana Telles de *et al.* As estratégias de sobrevivência e de busca de emprego adotadas pelos desempregados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.15-42, dez. 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171998000100003>. Acesso em: 16 maio 2018.

BARBOSA, Carlos Soares. **A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO O PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE DO RIO DE JANEIRO**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Cap. 4.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil?. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 120, n. 3, p.58-102, out. 1996. Quadrimestral.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977. 229 p. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BARRETO, Fernando Antonio Reale. **A EFETIVIDADE DA IGUALDADE E O SISTEMA DE COTAS EM CONCURSO PÚBLICO**. 2017. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Direito, Ciências Jurídicas, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - Compedi, Florianópolis, 2017.

BARROS, Lisly Telles de. **Representações Sociais da Homossexualidade no Ambiente de Trabalho: Um Estudo da Zona Muda**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; PINHO, Ana Paula Moreno; COSTA, Clériston Alves. SIGNIFICADO DO TRABALHO UM ESTUDO ENTRE TRABALHADORES INSERIDOS EM ORGANIZAÇÕES FORMAIS. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 6, n. 35, p.20-29, nov/dez 1995.

BATISTELA, Maria Cecília Nigro. **Hebiatria: Adolescência saudável**. 201. Disponível em: <<http://www.hebiatriabatistela.com.br/hebiatria-adolescencia>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 512 p. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

BBC, Brasil. **Adolescência agora vai até os 24 anos de idade, e não só até os 19, defendem cientistas**. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-42747453>>. Acesso em: 11 maio 2018.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 105 p. Revisão: José W. S. Moraes e Elvira da Rocha.

BERMÚDEZ, Ana Carla. **No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking**. 2017. Dados da OCDE. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostra-ranking.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BERTÉ, Rosane. O ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO: das representações às expressões da adolescência. **Miscelâneos**, Uruguai, v. 2, n. 7, p.1-16, jul. 2013. Semestral.

BERTÉ, Rosane. **Discursos e expressões: Uma cartografia da adolescência contemporânea**. 214. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e**

Profissão, [s.l.], v. 30, n. 4, p.824-839, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932010000400012>.

BETTETO, Mariana de Freitas. **Representações sociais de jovens sobre trabalho: uma análise construída a partir da formação profissionalizante e da experiência de primeiro emprego**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Humanas, Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **O CONHECIMENTO NO COTIDIANO: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 142 p.

BRASIL. 2016 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério das Cidades. **IBGE: Dados Gerais dos Municípios**. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=355030&search=sao-paulo|sao-paulo|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. Constituição (1943). Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1.943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. 1. ed.

BRASIL. Constituição (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Legislação Federal. ed. Brasília, DF: Diário Oficial, 13 jul. 1990. v. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.

BRASIL. Constituição (2003). Lei nº 10.748, de 23 de outubro de 2003. **Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego Para os Jovens - PNPE**. 1. ed.

BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.598, de 1 de dezembro de 2005. **Regulamenta A Contratação de Aprendiz e dá Outras Providências**. Brasília, DF, 1 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (2010). Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT: Lei da Aprendizagem**. Brasília, DF, 19 dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Ibge. Ministério do Planejamento (Ed.). **Divórcio: Veja número registrado por cidade do Brasil**: Percentual de divórcios em relação ao número total de casamentos. 2012. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2017

BRASIL. Ibge. Ministério do Planejamento. **Número de pessoas que moram no mesmo domicílio**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2010/09/ibge-diz-que-numero-de-pessoas-que-moram-no-mesmo-domicilio-caiu>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Mds. Ministério do Desenvolvimento Social. **Semana da Aprendizagem incentiva contratação formal de jovens Direitos**. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/05/semana-da-aprendizagem-incentiva-contratacao-formal-de-jovens>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Mec. Ministério da Educação e Cultura (Comp.). **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. OECD. **Programme for International Student Assessment (Pisa)**. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. PNAD. IBGE - Ministério do Planejamento. **PNAD 2014: Nível de escolarização dos pais influencia rendimento dos filhos**. 2014. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/9472-pnad-2014-nivel-de-escolarizacao-dos-pais-influencia-rendimento-dos-filhos.html>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASÍLIA. IBGE. Ministério do Planejamento. **Estatísticas de Gênero: Tabela - Proporção de pessoas por nível de instrução (%)**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,355410&cat=1,2,-2,47,48,128&ind=4699>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BREAKWELL, Glynis M. *Resisting representations and identity processes*. **Papers on Social Representations**, v. 19, n. 1, p.6.1-6.11, 2010.

BRITO, Cezar. **Aspectos históricos e Ideológicos na Construção do Direito ao Trabalho**. Revista TST, Brasília, Vol. 78, n.1, jan/mar 2012.

BRUN, Danièle. A gramática amorosa da amizade. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 10, n. 2, p.311-319, 2007..

BUSSO, Gustavo. 2001, Santiago. **Seminario Internacional - Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe**. Santiago - Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía Celade – División de Población, 2001. 39 p. Disponível em: <<https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004.

CABRAL, Augusto. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cadernos Ebape.br**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.01-15, jul. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-39512004000200002>.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M.. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.513-518, 2013. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2013.2-16>.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia. In: **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. Vozes, 1986.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 63, n. 26, p.775-797, dezembro de 2017.

CAPPARELLI, Sergio. A maturidade da Comunicação. *Jornal da Adufrgs-ADVERSO*. N53, p.12, novembro 1999. (entrevista).

CARNEVALLI, José Antonio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil**. 21º Encontro Nacional de Engenharia de Produção, p. 17-19, 2001.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Petrópolis: Arara Azul, 2002. 125 f. Baseado na Tradução de Uchoa Leite.

CARVALHO, Karla Maria Paiva de; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social do risco: um estudo na indústria siderúrgica / Social representation of risk. **Psicologia e Saber Social**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.140-148, 1 jun. 2012. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2012.3252>.

CARVALHO, Renato Gil; POCINHO, Margarida; SILVA, Carla. Comportamento adaptativo e perspectivação do futuro: algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.554-561, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722010000300016>.

CARVALHO, Maria Isabel Felisberto. **O CONTRIBUTO DOS PROGRAMAS DE ENSINO DO EMPREENDEDORISMO PARA O POTENCIAL EMPRESARIAL DOS JOVENS**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Contabilidade, Fiscalidade e Finanças Empresariais, Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4345/1/DM-MIFC-2012.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

CASEYA, B.j. et al. **O cérebro do adolescente**. Pasadena, California, Usa: National Institutes Of Health, 2008. 26 p. The Adolescent Brain.

CASTRO, Lúcia Rabello; SOUZA, Sergio. J. Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. **Psicologia Clínica**, v. 6, n. 6, p.99-124, 1994.

CATALÀ DOMÈNECH, Josep M. **A forma do real**: introdução aos estudos visuais. São Paulo: Summus, 2011.

CAVEDON, Neusa Rolita. **As representações sociais dos universitários sobre o trabalho**. In: Encontro CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.303-312, ago. 2014. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182751>.

CHAMON, Edna Maria Querido de oliveira. **Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas**. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p.21-33, 2006.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; LACERDA, Pétala Gonçalves; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Um Breve Revisar de Literatura sobre a Teoria das Representações Sociais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 4, n. 18, p.451-457, abr. 2017. Semestral. <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p451-457>

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; LACERDA, Pétala Gonçalves; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Um Breve Revisar de Literatura sobre a Teoria das Representações Sociais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s.l.], v. 18, n. 4, p.451-457, 22 jan. 2018. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p451-457>.

CHAMON, Edna Maria Querido O. Representação social da pesquisa e da atividade científica: um estudo com doutorandos. **Estudos de Psicologia**. v.12, n.1, p.37-46, jan. /abr. 2007.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

CIDADES PAULISTAS (São Paulo). IBGE. **Mapas técnicos, regiões e cidades > Região do Vale do Paraíba**. 2015. Disponível em: <<http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-vp.htm>>. Acesso em: 03 maio 2017.

COLE, Michael; COLE, Sheila R.. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2004. 800 p.

COMINI, Graziella Maria; MATSUZAKI, Hugo Hidemi; UEMURA, Marise Regina Barbosa. **O desafio da lei do jovem aprendiz: um estudo da aplicação da lei 10.097/00 como política**

na inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SEMEAD SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17º, 2014, São Paulo. **Proceedings**. São Paulo: Semead, 2014. p.1 - 17.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO (Suíça). Oit. **A crise do emprego jovem: Tempo de agir**. 5. ed. Gênbra: Bureau Internacional do Trabalho, Genebra, 2012. 132 p. (101ª Sessão, 2012). The youth employment crisis: Time for action, Geneva, 2012, Copyright ©. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ed_emp_msu/documents/meetingdocument/wcms_242019.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017

CORREA, Cristina Célia. **Levantamento da trajetória do egresso após o término do Programa Jovem Aprendiz**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

COSTA, Iris do Céu Clara; ARAÚJO, Maria Neile Torres de. Definição do perfil de competências em saúde coletiva a partir da experiência de cirurgiões-dentistas atuantes no serviço público. **Ciência & Saúde Coletiva**, Natal, v. 1, n. 16, p.1181-1189, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232011000700050&script=sci_arttext&tlng=#ModalArticles>. Acesso em: 05 maio 2018.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. IDENTIDADE E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: REPENSANDO ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS. **Psicologia & Sociedade**: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, edição especial 1, n. 19, p.29-37, jun. 2007.

CROMACK, Luiza Maria Figueira; BURSZTYN, Ivani; TURA, Luiz Fernando Rangel. O olhar do adolescente sobre saúde: um estudo de representações sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.627-634, jun. 2009. Semestral

CRUZ, João Filipe Araujo. NOTAS SOBRE RODAS DE CONVERSA SOBRE ABUSO SEXUAL E RELACIONAMENTOS ABUSIVOS ENTRE HOMENS. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2017, Salvador. **Artigo**. Salvador: Realize, 2017. p. 1 - 12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA32_ID418_17072017215455.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CUNHA, Gabriela Cavalcanti; SILVA, Ana Amélia da. A política nacional de trabalho para a juventude em sua primeira infância: notas para uma avaliação preliminar sobre o programa primeiro emprego (2003-2007). **Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental**, Brasília: ANESP, v. 2, n. 5, p.79-103, Jul/Dez 2006. Semestral.

CURY, Anay et al. **Trabalho sem carteira assinada e 'por conta própria' supera pela 1ª vez emprego formal em 2017, aponta IBGE**. 2018. Brasil tem menor número de pessoas empregadas com carteira assinada desde 2012.. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/economia/noticia/trabalho-sem-carteira-assinada-e-por-conta-propria-supera-pela-1-vez-emprego-formal-em-2017-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, DESCARTES, René. **DISCURSO DO MÉTODO**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 71 p. Tradução de: Maria Ermantina Galvão. Disponível em: <http://www.josenorbeto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_método_Completo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2001.

DESCHAMPS, Jean Pierre; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis. Vozes, 2009.

DESLAURIERS, Jean-pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. Montreal: Mcgraw-hill, 1991. 142 p.

DIÁLOGO EDUCACIONAL. Curitiba: Redalyc, v. 6, n. 19, 19 set. 2006. Semestral. Pontifício Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://www.chcbeira.pt/download/As_pesquisas_denominadas_do_tipo_estado_da_arte.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

DIAS, Gilmar Lopes. **As Representações Sociais e a Construção Identitária do Professor na Ótica de Acadêmicos de Licenciaturas de Santarém/PA**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO (Brasil). **Etimologia e origem das palavras**. 2008. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/>>. Acesso em: 24 maio 2017.

DOISE, Willen. *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. **Bulletin de psychologie**, vol. XLV, Paris, n. 405, p.189-195, 1992.

DUARTE, Márcio Archanjo Ferreira. **O ART. 429, CLT E A COTA APRENDIZ**. 2018. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/art429.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, v. 24, p.213-225, 2004. Semestral. Editora UFPR.

DUMONT, L. (1993). **O individualismo: uma perspectiva antropológica da sociedade moderna**. Rio de Janeiro: Rocco

DURKHEIM, Emile. *As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulus, 2001. 535 p. **Sociologia e religião**. ISBN, p.85-535, 1883. PNUD. BRASIL. Onu. **IDH: O que é o IDH**. 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

DURKHEIM, Emile. O que é fato social. **As regras do método sociológico**, v. 6, 1978.

DUVEEN, Gerard. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2000. 215 p.

ERIKSON, Erick H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

ERIKSON, Erik H. 1987. **Infância e sociedade** (G. Amado, Trad.) (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores (Trabalho original publicado em 1950).

ERIKSON, Erike H. **Identidade, Juventude e Crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 322 p.

FARIA, Ana Cristina Gomes Marques de. **SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA**. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado e Doutorado em Psicologia, Pontifício Universidade Católica, Goiânia, 2014.

FERNANDES, Ângela Cristina Puzzi. **O TRABALHO DO ADOLESCENTE COMO APRENDIZ NA CIDADE DE CAMPINAS, ESTADO DE SÃO PAULO**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Doutorado em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

FERNANDES, Daniela Abrêu. **A construção da autonomia do jovem trabalhador na relação com a família, a escola e o trabalho**. 2012. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2012.

FERREIRA, Andréa Cristina Oliveira. **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PARA ADOLESCENTES TRABALHADORES**. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Ciências Humanas, Universidade de Taubaté - Unitau, Taubaté, 2014. Cap. 12081300.

FERREIRA, Manuela; NELAS, Paula Batista. Adolescências... Adolescentes. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 32, p.141-162, 2016.

FIGUEIRA, Sérvulo A. **Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe média brasileira**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro 1987.

FLAMENT, Claud. Aspects périphériques des représentations sociales. Em, C. Guimelli (Org.) *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994.

FLECHA, Marília Mariano de Lima; REIS, Mariluce das Graças de Lima. **Aposentadoria no serviço público: estudo de casos dos servidores públicos em atividade lotados na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com requisitos legais para a aposentadoria**. De jure – Revista Jurídica do Ministério Público de Minas Gerais V. 11, n.18, jan/jun 2012.

FOLLE, Emanuele; GEIB, Lorena Teresinha Consalter. Representações sociais das primíparas adolescentes sobre o cuidado materno ao recém-nascido. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.183-190, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11692004000200006>

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho; OLIVEIRA, Karine Correia dos Santos de. Objetivação. **Cadernos**: Cespuc, Belo Horizonte, v. 1, n. 23, p.37-42, jan. 2013.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.17-27, jan. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-311x2008000100003>.

Fórum Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Educação Brasileira**: Indicadores e desafios. Brasília: Cibec, 2011. 95 p.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 3, n. 35, p.105-112, jul. 2000. Trimestral.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE E COMO PROBLEMA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu., v. 1, n. 10, p.41-62, 10 mar. 2008. Semestral. UNIOESTE.

FROMM, Guilherme. **FERRAMENTAS DE ANÁLISE LEXICAL COMPUTADORIZADAS**: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA. *Revista Factus*, Taboão da Serra, v. 1, n. 3, p.153-164, 2004.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, 2007.

GARROD, ARCHIBALD, SMULYAN, LISA, POWERS, SOKOTT K., & KILKENNY, Robert (1995). **Retratos adolescentes**: identidade, relacionamentos e desafios (2ª ed.). Boston: Allyn e Bacon.

GATTI, Bernadete A.. PESQUISA, EDUCAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE: CONFRONTOS E DILEMAS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 126, n. 35, p.595-0608, set. 2005. Quadrimestral.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.176. Capa: Leonardo Hermano.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p. ISBN 978-85-224-5142-5.

GIORDANO, Blanche Warzée. **(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações**. São Paulo, Annablume:FAPESP, 2000. 168p.

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros de; LOPES, Alba de Oliveira Barbosa. Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo. **Revista das Faculdades Integradas Vianna Júnior: Vianna Sapiens**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p.151-175, jun. 2012. Semestral. Pesquisa em administração.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. (2003). **Sujeito e subjetividade: Uma aproximação Histórico-cultural**. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.

GROSSMAN, Eloisa (1998). La adolescência cruzando los siglos. *Adolescência Latino-americana*, 1, 68-74.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Psicologia Social Crítica como Prática de Libertação**. 5. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.148 p. ISBN: 978-85-397-0155-1.

HALPERIN, Celso. Adolescência e Tecnologia. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p.20-25, jan. 2013. Anual.

HERZLICH, Claudine. *Representation Sociale*. In S. Moscovici (Org.), **Introduction a la Psychologie Sociale**. 1972. Paris: Larousse.

SILVA, Renata Danielle Moreira. **Inserção em programas de aprendizagem profissional**: Análise da formação das representações sociais de trabalho e de trabalho na adolescência a partir do relato das experiências de adolescentes aprendizes. 2014. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós- Graduação em Psicologia, Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades. **Características Demográficas Gerais dos Municípios 2011**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 12 junho 2017.

IBGE (Org.). **Infográficos**: evolução populacional e pirâmide etária. [2010] data provável. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=355410&search=sao-paulo|taubate|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>. Acesso em: 02 jun. 2017.

IBGE. **Quantidade de homens e mulheres**. 2015. Disponível em: <https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego - PME: MULHER NO MERCADO DE TRABALHO: PERGUNTAS E RESPOSTAS**. 2012. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

JESUINO, Jorge Correia. I - Da noção ao conceito de RS: Um Conceito Reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 1. p.1-900.

JODELET, Denise. "*Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie*". In: MOSCOVICI, S. (Orgs.) **Psychologie sociale**. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 24, n. 3, p.679-712, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922009000300004>.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.31-61, dez. 1993. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti.

JODELET, Denise. *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. In: MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Tradução - Lilian Ulup.

JODELET, Denise: *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p.31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JUSTO, José Sterza. O. **Revista do Departamento de Psicologia. Uff**, [s.l.], v. 17, n. 1, p.61-77, jun. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-80232005000100005>.

KATO, Jerry Miyoshi; PONCHIROLLI, Osmar. O desemprego no Brasil e os seus desafios éticos. **Revista da Fae**, Curitiba, v. 3, n. 5, p.87-97, set. 2002. Semestral.

KRAWULSKI, Edite. (1998). A orientação profissional e o significado do trabalho. **Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais**, Florianópolis, 2(1), 5-19.

KRONBERGER, Nicole; WAGNER, Wolfgang. PALAVRAS-CHAVE EM CONTEXTO: Análise Estatística De Textos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. Cap. 17. p.416-443.

LACERDA, Pétala Gonçalves. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2016. 227 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Pós- Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté - Unitau, Taubaté, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecilia Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, p.130-142, 1999. Trimestral.

LIRIO, Luciano de Carvalho. **ADOLESCER EM UM CONTEXTO FUNDAMENTALISTA PENTECOSTAL GAÚCHO**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013.

LOBATO, Carmem Regina Poli Sayão. O SIGNIFICADO DO TRABALHO PARA O ADULTO JOVEM NO MUNDO DO PROVISÓRIO. **Revista de Psicologia da Unc**, Mafra, v. 1, n. 2, p.44-53, jun. 2004. Semestral.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998. 303 p. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Título original: Éloge de la raison sensible.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Tribos urbanas: metáfora ou categoria? **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.48-51, 30 mar. 1992. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v2i2p48-51>.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS: UM REFERENCIAL PARA PESQUISAS QUALITATIVAS. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p.201-208, jul. 2014. Mensal. Recebido em 12/2013. Aceito para publicação em 03/2014.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Ética no novo milênio: busca do sentido da vida**. Alceu Amoroso Lima Filho, Lafayette Pozzoli, (org.). 3 ed. São Paulo, 2004.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo**, 1993.

MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Vitória, v. 3, n. 16, p.555-568, jun. 2003. Semestral.

MATSUZAKI, Hugo Hidemi. **O DESAFIO DA LEI DO JOVEM APRENDIZ**: Um estudo da aplicação da lei 10.097/00 como política pública na inclusão de jovens no mercado de trabalho. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração, Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2011.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. As representações sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. **Journal Of Human Growth And Development**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.66-101, 1 dez. 2006. NEPAS. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.19803>.

MATTOSO, Jorge Eduardo L.. Trabalho sob Fogo Cruzado. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 8, p.13-21, mar. 1994. Trimestral. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_02.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

MÁXIMO, Mario Motta de Almeida. As limitações do conceito de autonomia no liberalismo. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p.59-67, jul. 2015. Semestral.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 15, n. 14, p.17-37, jul. 2002. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>>. Acesso em: 05 maio 2018.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.87-97, fev. 2002. Quadrimestral.

MENEZES, Robson Carvalho de. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS DIFERENTES SABERES DO COTIDIANO POPULAR E DO SENSO COMUM. **Comissão Editorial**, p.22, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**: Consumismo. 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/consumismo/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, set. 1993. p.239-262.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **PESQUISA SOCIAL**: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 109 p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Manual da Aprendizagem**: O que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília, DF, dez. 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. & GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. (2006). **Social representations, social subjectivity and school inclusion** [Abstract]. In *VIII Conference on Social Representations: Vol. 1. Media & Society. Proceedings* (p.101). Roma, Itália: University of Roma.

MOLINER, Pascal. **Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales**. In: C. GUIMELLI (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p.232.

MÓNICO, Lisete dos Santos Mendes. **SOCIAL REPRESENTATIONS AND ATTITUDES TOWARDS CLONING: PROPOSAL OF AN EMPIRICAL STUDY**. *Infad: Revista de Psicologia*, Coimbra, v. 2, n. 1, p.525-534, maio 2013.

MOSCOVICI, Serge. (1976). *La psychanalyse son image et son public* (2^a ed., revista). Paris: PUF.

MOSCOVICI, Serge. (1976). *La psychanalyse, son image e son public*. Paris: PUF

MOSCOVICI, Serge. **A Máquina de Fazer Deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social** / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. **IDÉIAS E SEU DESENVOLVIMENTO**. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 7. p.1-395. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.72-88, jul. 2006. Semestral.

NASCIMENTO, Eliane de S.; MIRANDA, Therezinha Guimarães. O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência. *Revista da FAGED*. Salvador, v. 12, n. 12, 2007. p.169 – 184. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2761/1949>. Acesso em 17 de fevereiro de 2010.

NETO, Francisco Ferreira Jorge; CAVALCANTI, Jouberto de Quadros Pessoa. **Direito do trabalho**. Tomo I, 7 ed. – São Paulo, 2013.

NICOLESCU, Basarab et al (orgs) **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, Judite; Mello, Maria F. de; e SOMMERMAN, Américo. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

NÓBREGA, Juliana Fernandes et al. Um olhar sensível às tribos pós-modernas: cuidando da saúde dos adolescentes no cotidiano. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 34, n. 3, p.201-205, 2013.

NUNES, Anderson Lupo; TEIXEIRA, Gabriella Angelin. Ciência e Arte: Razão e Sensibilidade. **XVII Simpósio Nacional De Ensino De Física**, 2007.

NUNES, Paulo. **Amostra Estratificada**. São Paulo: Knoow, 2018.

O VALE do Paraíba. 2015. Disponível em: <<https://casadopatrimonioup.wordpress.com/o-vale-do-paraiba/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 6, p.245-258, dez. 2001. Semestral.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 15, n. 3, p.763-773, maio 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232010000300019>.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. A Teoria de Representações Sociais como grade de leitura da saúde e da doença: a constituição de um campo interdisciplinar. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 19. p.774-829.

OLIVEIRA, Maria Amélia de C.; EGRY, Emiko Y. A adolescência como um constructo social. **Journal of Human Growth and Development**, v. 7, n. 2, 1997.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. IDENTIDADE, NARRATIVA E DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO CRÍTICA. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 2, n. 11, p.427-436, maio 2006. Quadrimestral.

OMS. **Adolescência**: definições. 1975. World Health Organization. Disponível em: <<http://www.who.int/en/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 103p.

OZELLA, Sergio. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: MARIA DE LOURDES JEFFERY CONTINI (Brasil). Conselho Federal de Psicologia. **Adolescência & Psicologia**: Concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Organização Sílvia Helena Koller, 2002. Cap. 1. p.144.

PALMA, Ana Claudia Galhardo. **REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE LIDERANÇA PARA AS GERENTES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, 2012.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony M. S. R.. Ancoragem. **Cadernos**: Cepuc, Belo Horizonte, v. 1, n. 23, p.8-12, jul. 2013. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/cadernoscepuc/article/view/8297>>. Acesso em: 04 maio 2018

PERES, Fernando. **Desenvolvimento Humano**: Trabalho como mecanismo de redução das desigualdades sociais. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Direito, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

PIAGET, Jean, 1986 – 1980. **Epistemologia Genética** / Jean Piaget; tradução de Álvaro Cabral; revisão da tradução Wilson Roberto Vaccari – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POCHMANN, Marcio; **Batalha pelo Primeiro Emprego**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POLIT, Denize F.; BECK, Cheryl Tatano. **FUNDAMENTOS DE PESQUISA EM ENFERMAGEM**: Avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 7. ed. São Paulo: Artmed, 2011. 623 p. Tradução: Denise Regina de Sales.

PORFÍRIO, Gustavo. Revisão da Literaturs. **Sames**, Maceió, p.1-9, 2007. Não determinada.

PSIQUE: Adolescência: o drama de uma idade. São Paulo: Editora Escola, n. 104, 02 jan. 2017. Mensal. Texto Maria Irene Maluf.

RANGEL, Mary. Ensaio sobre aplicações didáticas da teoria de representação social. **Olhar de professor**, v. 10, n. 2, 2009.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human And Social Sciences*, [s.l.], v. 33, n. 2, p.149-159, 19 dez. 2011. Universidade Estadual de Maringa. <http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256>.

RESSEL, Sandra. **O Estatuto da Criança e do Adolescente na erradicação do trabalho infantil**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, mai, 2007.

REZENDE, Marina Pereira et al. Ocupações exercidas por adolescentes e sua relação com a participação escolar. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s.l.], v. 25, n. 6, p.873-878, 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21002012000600008>.

RIBEIRO, Joaquim Chaves. **Vocabulário e Fabulário da Mitologia**. São Paulo: Martins, 1962. 339 p.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva. **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PARA OS ADOLESCENTES AO INICIAREM UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL**. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional, Economia, Contabilidade, Administração e Secretariado, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008. Cap. 5.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PARA O ADOLESCENTE. **Eccos – Revista Científica**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.453-467, 6 abr. 2011. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.v12i2.1993>.

RODRIGUES, Rosângela Rocio Jarros. Os efeitos de sentido acerca do trabalho em diferentes gêneros discursivos. **Revista de Psicologia da Unesp**, Assis, v. 1, n. 13, p.52-59, ago. 2014. Semestral. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442014000100005. Acesso em: 09 de maio 2018.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998. 106 p.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 189 p.

SABINO, Simone. **Adolescer... ai que medo de crescer! Uma abordagem sobre os medos na adolescência**. São Paulo: Paulinas. 2009.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, p.33-41, 2005.

SANTOS, Ariwilson Gomes dos; VALENTE, José Alexandre da Silva. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM DISSERTAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Amazônia, v. 16, n. 8, p.174-185, jan. 2012. Semestral.

SANTOS, Débora Ribeiro. **Dicionário online de Português**. 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SANTOS, Moises Lucas dos. **ARTE-EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E IDENTIDADE: reflexos a partir do registro imagético**. 2011. 333 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTROCK, John W. (2003). **Adolescência** (8ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

SASSO, Walter. **A rua do amor roubado**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013. 142 p.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena et al. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p.227-234, 2010.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira De Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 2003.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. A Zona Muda das Representações Sociais: Uma Aproximação a Partir do Jogo de Areia. **Revista Interamericana de Psicologia**, São Paulo, v. 3, n. 43, p.432-441, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300002>. Acesso em: 03 maio 2018.

SÊGA, Rafael. O conceito de representação social nas obras de Denise Joselet e Serge Moscovici. **Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre, v. 1, n. 13, p.128-133, jul. 2000. Disponível em: <http://www.academia.edu/1453759/O_conceito_de_representação_social_nas_obras_de_Denise_Joselet_e_Serge_Moscovici>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SERAFINO, Paola; TONKIN, Richard. *Intergenerational transmission of disadvantage in the UK & EU*. **Escritório Nacional de Estatística Britânico**, Uk, v. 3, n. 12, p.2-39, 23 set. 2014.

SERRA, E. (1997). **Adolescência: perspectiva evolutiva**. Em Anais do VII Congresso INFAD (p.24-28). Oviedo (Espanha).

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2013. 96 p. Tradução: Jorge Bastos.

SETUBAL, Maria Alice. **A importância da escolaridade materna na educação dos filhos**. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/maria-alice-setubal/2016/08/02/a-importancia-da-escolaridade-materna-na-educacao-dos-filhos-nas-periferias.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SILVA, Aurora Maria Ribeiro da. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE**. 2011. 392 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SILVA, Denise G. V. et al. VINCULAÇÃO DA PESQUISA À PRÁTICA ASSISTENCIAL: DESAFIOS NA CRONICIDADE. In: CASTELLANOS, Marcelo E. P. et al. **CRONICIDADE: EXPERIÊNCIA DE ADOECIMENTO E CUIDADO SOB A ÓTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará – Eduece, 2015. p.97-124.

SILVA, José Edson da. **ADOLESCENTES E A ESCOLHA PROFISSIONAL: as influências de uma grande empresa em um pequeno município**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; NETO, João Clemente de Souza. **Inserção no mundo do trabalho: percepção do adolescente do ensino médio**. 2012.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. CONSTRUINDO O ROTEIRO DE ENTREVISTA NA PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMO, POR QUE, PARA QUE. **Esc Anna Nery**, Rio, v. 3, n. 16, p.607-611, jul. 2012. Trimestral.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Escola Anna Nery**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.607-612, set. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-81452012000300026>.

SILVA, Tarcízio. **O que se esconde por trás de uma nuvem de palavras?** 2013. Disponível em: <<http://tarciziosilva.com.br/blog/o-que-se-esconde-por-tras-de-uma-nuvem-de-palavras/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, Vera Lúcia Rodrigues. A Contextualização e a Valorização da Matemática: representações sociais de alunos do Ensino Médio. **Anais do VIII ENEM-Comunicação Científica**, 2004.

SILVEIRA, Daniel; CAVALLINI, Marta. **Desemprego fica em 13,3% em maio e atinge 13,8 milhões**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-fica-em-133-no-trimestre-encerrado-em-maio.ghtml>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SILVEIRA, Daniel; CAVALLINI, Marta. **Desemprego fica em 13,7% no 1º trimestre de 2017 e atinge 14,2 milhões**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/desemprego-fica-em-137-no-1-trimestre-de-2017.ghtml>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SINGLY, François de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. **Família e individualização**, em Peixoto, F. de Singly & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização* (pp.13-19). Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira . *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*.

SOUSA, Heloiza de; FROZZI, Denise; BARGAGI, Mauricia Patta. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 33, n. 4, p.918-933, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932013000400011>.

SOUSA, Hildenia Onias de. “O ADOLESCENTE”, DE MÁRIO QUINTANA: LEITURA E PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE. In: CONEDU – 2º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Artigo**. João Pessoa: 2015. p.1 - 9.

STEINBERG, Laurence; LERNER, Richard M. The scientific study of adolescence: A brief history. **The Journal of Early Adolescence**, v. 24, n. 1, p.45-54, 2004.

STENGEL, Márcia; TOZO, Stella Maria Poletti Simionato. Projetos Afetivo-Sexuais por Adolescentes e seus Pais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-rei, v. 1, n. 5, p.72-82, jul. 2010. Semestral. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/stengel_e_tozo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SUÁREZ, Adolfo Semo. Crise de identidade na adolescência: breve análise e implicações para a práxis religiosa segundo a teoria de erik erikson. **Acta Científica: Ciências Humanas**, São Paulo, v. 7, n. 5, p.31-38, jun. 2005.

TAVEIRA, Izabela Maria Rezende. **Representações sociais da qualidade de vida no trabalho**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia Social, Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

THURMOND, Verônica A. *The point of triangulation*. **Jornal of Nursing Scholarship**. 2001.

TIBA, Içami. **Adolescência: o despertar do sexo: um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações**

TIBA, Içami. **Adolescentes: quem ama, educa!**. 21. ed. São Paulo: Integrare, 2005. 272 p.

TOMASELLI, Tatiana Renaux. A psicologia do mercado acionário: representações sociais de investidores da BOVESPA sobre as oscilações dos preços. **Estudos de psicologia**, v. 12, n. 3, p.275-283, 2007.

TONELOTTO, Cassio Rendwanski. **A HORA DA VERDADE**. 2009. 28 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Empresarial, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26784>>. Acesso em: 16 maio 2018.

TRANJAN, Roberto. **O velho e o menino**. São Paulo: Buzz, 2017. 160 p.

TREVISANI, Renato César. **O trabalho do menor**. Revista do TRT da 15ª Região, n.16, p.108 – 117, 2001.

TRINDADE, Zeidi Araujo et al. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 3. p.1-900.

TRINDADE, Zeidi Araujo et al. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 18. p.1-900.

UNESCO (Brasil) (Org.). **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Edições Unesco, 2004. 296 p.

UNICEF (Usa). **Situação mundial da infância 2011: Adolescência uma fase de oportunidades**. New York, 2011. 134 p.

UTPADEL, Samantha Cassuli. **A percepção do comportamento consumista em adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos**. 2007. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro de Educação de Ciências da Saúde, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Samantha_Cassuli_Utpadel.pdf>. Acesso em: 10 maio 20

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento do Quotidiano. In.: VALA, Jorge; Monteiro, Maria Benedicta (coordenadora). **Psicologia Social**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeinkian, 2000.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. EDUCAÇÃO SEXUAL PARA ESTUDANTES SURDOS. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 69, n. 22, p.186-192, jun. 2005. Semestral.

VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 750 p.

VELOZ, Maria Cristina Triguero; NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.479-501, 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721999000200015>.

VIEIRA, Higino Brito. **Brasil contratou mais de 369 mil aprendizes em 2017: Jovens de 14 a 24 anos podem ser admitidos pela modalidade**. 2018. Disponível em: <<https://bettencourt.jusbrasil.com.br/noticias/535069745/brasil-contratou-mais-de-369-mil-aprendizes-em-2017>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

VIEIRA, Sonia. **O tamanho da amostra nas entrevistas qualitativas**. 2014. Doutora em Estatística pela USP, Livre Docente em Estatística pela Unicamp, Pós doutor na Universidade da Califórnia, Berkeley e Universidade Yale. Disponível em: <http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/01/o-tamanho-da-amostra-nas-entrevistas_18.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 140, p.379-405, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000200005>.

VITIELLO, Nelson et al. Adolescência vithoje. In: **Adolescência hoje**. Roca, 1988.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método em pesquisa das Representações Sociais. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Org); **Texto em Representações Sociais** 2^a ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.p.149-185

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p.18-47, 2002.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001. 200 p. Tradução: DANIEL GRASSI.

APÊNDICE I – OFÍCIO



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –155/2017

Taubaté, 23 de novembro de 2017.

Prezada Senhora:

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **Fábio Junior Manzioli**, aluno do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017/2018, intitulado “**Representações Sociais do Trabalho para o Menor Aprendiz: Um mergulho do adolescente na vida adulta**”. O estudo será realizado com o objetivo de identificar as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem, serão entrevistados 20 sujeitos participantes dos cursos de Aprendizagem Profissional Comercial em seus respectivos títulos, desde que estes estejam entre 14 e 18 anos de idade, na cidade de Taubaté, sob a orientação do Prof. **Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro**.

Para tal, serão realizadas entrevistas, aplicação de questionários e desenvolvimento de desenhos por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Fábio Junior Manzioli**, telefone (12) 98173-5801, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano

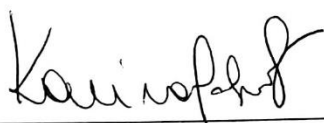
Ilmo (a). Sr (a) Karina Marcon Dalprat Pinto, gerente unidade - Taubaté
R. Prof. Nelson Freire Campello, 202 - Jardim Eulália
Taubaté – São Paulo

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Taubaté, 20 de novembro de 2017.

De acordo com as informações do ofício **PPGEDH-155/2017** sobre a natureza da pesquisa intitulada “Representações Sociais do Trabalho para o Menor Aprendiz: Um mergulho do adolescente na vida adulta”, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Fábio Junior Manzioli, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização das entrevistas, aplicação de questionários e desenvolvimento de desenhos por meio de instrumentos elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Serão entrevistados 20 sujeitos participantes dos cursos de Aprendizagem Comercial Profissional em seus respectivos títulos, desde que estes sujeitos estejam entre 14 e 18 anos de idade e que estudem neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição, dos alunos e dos profissionais.

Atenciosamente,



Karina Marcon Dalprat Pinto

Gerente unidade  – Taubaté

CNPJ - 003.709.814/0033-75

R. Prof. Nelson Freire Campello, 202 - Jardim Eulália

Taubaté – São Paulo


ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE PUBLICAÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE A INSTITUIÇÃO

Pelo presente TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE, eu, Fábio Junior Manzioli, RG 33.047.052-8, ID 43719-0, funcionário da instituição, aluno do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, assumo voluntariamente os seguintes compromissos:

- Não divulgarei dados ou informações que possam prejudicar a Instituição e/ou provocar impacto negativo em sua imagem.
- Não divulgarei informações que possam beneficiar concorrentes, como, por exemplo, específicas sobre tecnologias adotadas pela instituição.
- O texto final do trabalho não prejudicará a instituição nem causará impacto negativo em sua imagem e não conterá informações que possam beneficiar concorrentes.
- Não exporei ou constrangerei os participantes da minha pesquisa (em caso de questionário ou entrevista).
- Não farei generalizações sobre a instituição a partir de dados que não reflitam uma amostragem significativa.
- Se tiver dúvidas sobre a possibilidade de divulgação das informações, conversarei com o meu gestor.

Declaro, finalmente, que aceito, sem restrições, as disposições contidas no presente Termo que, para firmeza do estabelecido, segue assinado por mim e duas testemunhas.

Taubaté, 21 de junho de 2017.


Fábio Junior Manzioli

TESTEMUNHAS:

A

B

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO PARA O MENOR APRENDIZ: Um mergulho do adolescente na vida adulta, sob a responsabilidade do pesquisador Fábio Junior Manzioli. Nesta pesquisa pretendemos identificar as representações sociais do trabalho para adolescentes participantes do Programa Aprendizagem.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de coleta de dados com questionários do tipo *Survey* na análise dos dados quantitativos, a saber: sociodemográficos; entrevistas filmadas para levantamento dos dados qualitativos, que serão aplicados junto a 20 sujeitos estudantes do Programa Aprendizagem Comercial Profissional, desde que estes estejam entre 18 e 24 anos de idade na cidade de Taubaté.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são que os sujeitos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas, questionários ou filmagens, com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. **Se você aceitar participar estará contribuindo com** à comunidade acadêmica com maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a atividade profissional no desenvolvimento humano, e com atenção especial ao que compete as representações sociais das atividades laborativas na vida do adolescente participante do Programa Aprendizagem. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 98173-5801, inclusive ligações a cobrar, e-mail: fabiojr81@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br



FÁBIO JUNIOR MANZIOLI

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO PARA O MENOR APRENDIZ: Um mergulho do adolescente na vida adulta, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Considerações Finais a critério do CEP:



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO PARA O MENOR APRENDIZ

Pesquisador: FABIO JUNIOR MANZIOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83651117.9.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.565.360

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 27 de Março de 2018

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br