

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PAULO ROBERTO DA SILVA JUNIOR

**Juventude pobre e trabalho: as experiências dos jovens que participam de programas de
aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2011

PAULO ROBERTO DA SILVA JUNIOR

Juventude pobre e trabalho: as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

Área de concentração:
Psicologia Social

Linha de pesquisa:
Política, participação social e processos de identificação

Orientadora:
Claudia Mayorga

Belo Horizonte

2011

150 Silva Júnior, Paulo Roberto da
S586j Juventude pobre e trabalho [manuscrito] : as experiências dos jovens que
2011 participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana
de Belo Horizonte / Paulo Roberto da Silva Júnior. - 2011.
321f.
Orientadora : Claudia Mayorga
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Psicologia - Teses 2. Ensino profissional – Belo Horizonte - Teses. 3.
Juventude – Emprego – Teses. I. Mayorga, Claudia. II. Universidade Federal de
Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A Dissertação *“Juventude pobre e trabalho: as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional em Belo Horizonte e região metropolitana.”*

elaborada por **Paulo Roberto da Silva Júnior**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dra. Cláudia Andréa Mayorga Borges
(Orientadora)

.....
Prof. Dra. Lúcia Rabello de Castro

.....
Prof. Dra. Livia de Oliveira Borges

Dedico esta dissertação aos meus pais, Paulo e Darci, que nunca mediram esforços para que eu realizasse, e continue realizando, meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Paulo e Darci, por respeitarem minhas escolhas e acreditarem na importância da educação na minha vida. A Flávia, pelo companheirismo e admiração que nos une como irmãos. Ao Caio e ao Luís Otávio, pela paciência e a confiança de que iremos desfrutar juntos de muitas alegrias.

A Vó Tereza, Cinara e Tia Maria, pelo olhar de admiração e aposta nas minhas conquistas.

Agradeço, de modo especial, a minha orientadora Cláudia Mayorga. Sua dedicação, crítica intelectual e confiança foram determinantes para a realização deste trabalho. Sou grato por ter compartilhado com você inúmeros aprendizados. As lentes com as quais olho o mundo não são as mesmas depois das nossas parcerias. Valeu!

Aos professores Marco Aurélio e Cornelis Stralen, pelas críticas e sugestões realizadas a minha pesquisa. Elas foram muito importantes para o meu crescimento acadêmico. Às professoras Lúcia Rabello e Livia Borges, por toparem o exercício do diálogo acadêmico e a troca de conhecimentos. A Juracy Toneli e Juliana Perucchi que, apesar do pouco tempo de convivência, se mostraram sempre solícitas aos meus questionamentos. Ao professor Miguel Mahfoud e às professoras Ingrid Gianordoli e Anna Cláudia E. Batista, por terem me incentivado a dar os primeiros passos na vida acadêmica.

Aos amigos da rua e do bairro, pelo apoio em diversos momentos de medo e insegurança. Maria, Deia, Gleiciane, Margarete, Eduardo e Niliane: vocês têm parte nesta história.

Gisele Maia, Flaviano, Diego, Lisiane, Gabriel, Letícia, Cristiane, Marcus e Daniela Castro: agradeço a vocês por termos compartilhado de inúmeros churrascos, aniversários, casamentos, almoços e aprendizados sobre a fé humana e a importância do acolhimento.

Ao grupo de amigos do Andaraí: Gisele Lúcid, Daniela Dias, Amanda, Aline Alves, Élide, Éric, Sérgio e Lorena. Nossas festas no apartamento da república “Aslamas” e os encontros no Manoel me dão a certeza diária de que o melhor é rir quando a coisa está para chorar. Quisera eu poder viver mais vezes minha identidade andarense com vocês!

Agradeço aos amigos da faculdade que dividiram comigo a troca de saberes e o desejo de construir uma sociedade menos injusta. Reconheço as contribuições de todos aqueles com quem convivi no Núcleo de Psicologia Política, no Projeto Cidadania em Ação, no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQI+, no Programa Conexões de Saberes, no Grupo de estudos Juventude e Pobreza, na Pesquisa Juventude e no Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual. Sintam-se todos contemplados neste agradecimento.

Especialmente, agradeço a Luciana e Geise por terem sido parceiras de trabalho, de pastel e, sobretudo, na indignação contra determinadas injustiças sociais. Nossos debates acadêmicos e nossas trocas de experiências me ajudaram a repensar minha história pessoal.

Às colegas Alcione e Denise (do JECRIM), Marília, Flávia, Ana Paula, Rute, Zeni, Valdete e Simone Trigueiro (da EMAP), Fernanda Reis e Valdelane (da Fundação CDL), por terem me apoiado a entrar no mestrado.

Otacílio, Camila Soares, Roberta Vasconcelos, Cláudia Salum, Flávia Gotelip, Julia de Sena, Marcus Otávio, Rúbia Moura, Aline Rosa, Janaína Lage, Neyfson, Jesus e Carlyne: agradeço a vocês pela rede de solidariedade que formamos, mesmo na distância, para suportar as angústias do mestrado.

A Marilza, por ter contribuído pacientemente comigo nesta pesquisa.

A Heloisa e Flávia, da secretaria do PPG, por facilitarem minha vida acadêmica.

Aos membros do FECTIPA e aos representantes das instituições de aprendizagem profissional, pelo acolhimento no campo de pesquisa e pela confiança ao longo deste trabalho.

Aos jovens que participaram da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar suas experiências de vida nos grupos de discussão. Tenho uma dívida com vocês.

A cinco amigos muito especiais: Carol Duarte, Daniel Arruda, Fábio Dias, Jucinele Gonçalves e Paulo Andrade. Vocês são para mim mais que amigos, são quase irmãos. Agradeço por terem sustentado nossas amizades. Obrigado pelas conversas, pelos favores, pelos incentivos de não desistir e, principalmente, pelo acolhimento na distância. Cada um de vocês contribuiu de modo diferente para que este trabalho fosse realizado. Dedico a vocês, também, esta dissertação.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro na pesquisa.

RESUMO

Silva Junior, P. R. (2011). Juventude pobre e trabalho: as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Esta pesquisa busca compreender como jovens de origem popular que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte se posicionam em relação a esses programas, ao refletirem sobre suas experiências e avaliarem as contribuições presentes e futuras desses programas em suas vidas. Para isso, realizamos discussões teóricas que levaram em conta a construção da juventude pobre como um campo de intervenção social, os dilemas vivenciados pela sociedade contemporânea em relação ao trabalho e o histórico das políticas públicas de trabalho e emprego orientadas à juventude pobre no Brasil. Apontamos como as hierarquias geracional e de classe social tornam os jovens pobres alvo de diversas ações que visam integrá-los e adaptá-los a um modelo específico de sociedade. Apresentamos como que, historicamente, as políticas públicas juvenis de trabalho e emprego encontram-se envolvidas na ambiguidade direito social x *salvação* do jovem pobre, e nos questionamos como os jovens têm se posicionado atualmente diante dessas políticas. A produção de conhecimento junto com os atores de pesquisa deu-se através da realização de observação participante e grupos de discussão, um com os representantes das instituições que desenvolvem programas de aprendizagem na RM de BH, e outro com os jovens que participam desses programas. As análises apontam como as hierarquias de geração e classe social constroem lugares de subordinação para os jovens pobres, como o direito ao trabalho é tomado como trabalho da carência do jovem pobre dentro dos programas e quais as contribuições dos programas para a vida dos jovens na perspectiva presente/futuro, dentro do nosso contexto de desigualdade social (CNPq).

Palavras-chave: Juventude, juventude pobre, jovens pobres, trabalho, políticas públicas de trabalho e emprego, desigualdade social

ABSTRACT

Silva Junior, P. R. (2011). Poor youth and work: the experiences of young people who take part of professional learning programs in the Metropolitan Area of Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

The present research aims at acknowledging the way young people from popular backgrounds who take part of professional learning programs in the Metropolitan Area (MA) of Belo Horizonte (BH) and see themselves regarding these programs, as they think about their experiences and assess the present and the future contributions of these programs to their lives. To accomplish that, we have carried out theoretical discussions which took into account the building of poor youth as a field of social intervention, the dilemmas experienced by the present society towards work, and the history of public politics for work and employment directed to poor youth in Brazil. We point out here how the generational and the social class hierarchies have made the young people a target of several actions which aim at integrating them and adapting them to a particular model of society. We demonstrate how, historically, the youth public politics for work and employment are involved in the ambiguity social right vs. salvation of poor young people, and we question how young people see these politics nowadays. The research was carried out through participative observation and discussion groups, one group with the representatives of institutions which develop learning programs in the MA of BH, and another group with the young people who take part of these programs. The analyses point out how the generational and the social class hierarchies build places of subordination of these young people, how the right to work is regard as work of privation of the young person inside the programs, and which contributions the programs have to the lives of the young people under a present/future perspective, according to our context of social inequality (CNPq).

Keywords: Youth, poor youth, poor young people, work, public politics for work and employment, social inequality

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	JUVENTUDE E A DESIGUALDADE SOCIAL BRASILEIRA	16
2.1	Categoria juventude: a jogu sem saída das perspectivas	17
2.1.1	A dinâmica geracional e produção de hierarquias em relação aos jovens	21
2.1.2	Juventude pobre: o lugar da periferia na construção das noções de jovens de <i>origem popular</i>	25
2.2	O debate sobre a desigualdade social brasileira	34
2.2.1	A desigualdade social brasileira: aspectos econômicos	35
2.2.2	A desigualdade social brasileira: aspectos socioculturais e morais	38
2.3	As políticas públicas para a juventude pobre	44
3	TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRABALHO E EMPREGO PARA A JUVENTUDE	50
3.1	Discussões acerca da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo	51
3.2	Relação juventude e trabalho: significados, escola, família e mercado de trabalho	60
3.3	Políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude	70
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	83
4.1	O problema de pesquisa	84
4.2	Pesquisa-intervenção: diálogo entre conhecer e transformar	86
4.3	O campo de pesquisa	90
4.3.1	Reuniões do Fórum de Combate ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador / FECTIPA	91
4.3.2	A Lei da Aprendizagem Profissional (Lei 10.097/2000)	97
4.3.3	Caracterização das instituições de aprendizagem profissional na RM de BH	101
4.3.4	O convite às instituições para participação na pesquisa	108
4.4	Atores de pesquisa: os representantes das instituições e os jovens que participam dos programas de aprendizagem profissional	109
4.4.1	Grupos de discussão com os representantes das instituições	113
4.4.2	Visitas às instituições e convite aos jovens para participarem da pesquisa	118
4.4.3	Grupo de discussão com os jovens	123
4.5	Método de análise: para fazer conexões	131
5	ANÁLISES (OU PARA FAZER CONEXÕES)	136
5.1	Hierarquias na construção dos lugares de jovens pobres	136
5.2	O trabalho para a juventude pobre como um campo de intervenção social	157
5.3	Das contribuições do programa de aprendizagem profissional para a juventude pobre	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICES	210
	ANEXO	243

1. INTRODUÇÃO

Juventude pobre e trabalho são os temas centrais desta dissertação. Enquanto categorias sociais, juventude e trabalho apontam para diversos dilemas vivenciados pelos sujeitos na sociedade contemporânea, relacionados, principalmente, à preocupação com a manutenção e reprodução da ordem social, segundo determinados valores sociais, e com a realização pessoal e sobrevivência no contexto social do capitalismo globalizado.

Quando estas duas categorias se cruzam no campo de estudos sobre a juventude, uma parcela específica dessa categoria social se sobressai: a juventude pobre. Contudo, o que identificamos a partir de vários desses estudos é a ausência de um debate crítico que leve em consideração o tema da desigualdade social, que constitui a nossa sociedade brasileira, nas análises produzidas acerca dos jovens brasileiros. Jovens pobres, juventude pobre, jovens de origem popular são noções utilizadas em muitos estudos sem uma compreensão que ultrapasse as dimensões econômicas e socioespaciais de produção de uma desigualdade social, tomada como inevitável por boa parte da população brasileira (Mayorga, Pereira & Rasera, 2009). É neste vazio deixado por muitos estudos que abordam a relação entre juventude pobre e trabalho que acreditamos localizar a principal contribuição desta dissertação. Diante deste contexto, buscamos construir neste trabalho uma compreensão sociocultural e moral da desigualdade social brasileira (Souza, 2006) para o entendimento da juventude pobre dentro de um sistema de *habitus* de classe (Bourdieu, 2007), visando desnaturalizar os lugares sociais destinados a estes jovens.

A partir de uma retomada histórica das políticas públicas voltadas para o campo da juventude, compreendemos a juventude pobre neste trabalho como um campo de intervenção social (Tommasi, 2010) por parte do Estado e de diversos atores sociais. Em um contexto social de preocupação com a questão do desemprego juvenil e do direito do jovem à profissionalização, os discursos adultocêntrico (que se pauta na hierarquia geracional) e de *salvação* do jovem pobre de sua violência e carência (pautado na hierarquia de classe social) fazem dos jovens pobres um problema social a ser administrado pelo Estado e por organizações não-governamentais tornadas suas parceiras nessa empreitada, a fim de permitir a sua integração e adaptação a um determinado modelo de sociedade, ou seja, aquele que mantenha intocável os privilégios sociais de determinados grupos sociais. Geração e classe social se articulam, neste sentido, para transformar o jovem pobre nesse campo de intervenção social.

A juventude pobre, como um problema social (Abramo, 1997) e um campo de intervenção social (Tommasi, 2010), passa a ser alvo de diversas políticas públicas coordenadas pelo Estado e desenvolvidas em parcerias com as organizações não-governamentais. Para ocupar o lugar deixado pelos adultos (Kehl, 2004) a juventude pobre passa a ser gerida por meio de diversas pedagogias, dentre elas a do trabalho. Políticas de trabalho e emprego foram, historicamente, desenvolvidas para o controle da marginalidade da população juvenil pobre do nosso país (Lima & Minayo-Gomez, 2004). A partir da década de 1990, seguindo-se a perspectiva dos direitos sociais da criança e do adolescente, e, mais recentemente, a pauta de direitos da juventude, as políticas públicas de trabalho e emprego têm sido desenvolvidas levando-se em conta o direito à profissionalização e o combate ao desemprego juvenil, como um grave problema atual da sociedade brasileira. Contudo, o que se questiona é até que ponto a perspectiva do direito social não tem, ambigualmente, cedido lugar para a perspectiva da *salvação* do jovem pobre.

Nos indagamos, neste sentido, a respeito de quais lugares sociais as políticas públicas de trabalho e emprego na atualidade têm construído para os jovens pobres. Têm sido construídos lugares de perpetuação da pobreza e da reprodução da desigualdade social ou elas permitem a construção de saídas emancipatórias do *habitus* de classe a que esses jovens pertencem? Interpelar os lugares socialmente ocupados pelos jovens na nossa sociedade é pensar em modos de torná-la mais democrática, sem a produção de experiências de sofrimento e de exclusão social. Compreender estas questões a partir do lugar central de fala dos jovens pode ser, portanto, a nossa contribuição para os campos de estudo da psicologia, da psicologia social e da juventude.

A fim de compartilhar como todo este trabalho foi sendo construído, salientamos que em certos momentos desta dissertação a escrita será feita na primeira pessoa do singular, ou seja, na voz do mestrando responsável pela pesquisa. Acreditamos que isso é importante para dar lugar às reflexões, angústias, e, também, crescimentos acadêmicos e pessoais vividos durante a pesquisa, os quais foram, sistematicamente, discutidos e debatidos com a professora responsável pela orientação do trabalho. Todo este processo vivenciado ao longo dos dois anos de mestrado se construiu através, também, de dúvidas e dilemas enfrentados diante da complexidade dos temas tratados.

O interesse em estudar jovens de origem popular que participam de programas de políticas públicas de trabalho e emprego surgiu a partir de uma experiência de trabalho como educador social em um programa de formação profissional de aprendizes, entre os anos de 2008 e 2009, em Belo Horizonte. Para um recém formado em psicologia, essa experiência de

trabalho pareceu desafiadora por três motivos: dialogar com um público jovem e de diversos contextos sociais da Região Metropolitana de Belo Horizonte¹; ensinar conteúdos em sua maioria distantes da prática profissional de um psicólogo e que, por isso, exigiam muita dedicação de estudo; e realizar um trabalho que levasse contribuições tanto para a vida pessoal quanto profissional desses jovens. As provocações surgidas no contato com os jovens deram origem, portanto, a um anteprojeto de mestrado que tinha o interesse de compreender como os programas de formação profissional podiam contribuir para a construção da identidade juvenil de jovens inseridos no mundo do trabalho.

A entrada no mestrado marcou o início de um distanciamento da minha prática como educador social e a busca por outras referências teóricas sobre os temas juventude e trabalho. Este distanciamento foi, aos poucos, permitindo que eu refletisse sobre minhas experiências vivenciadas junto aos jovens. No problema de pesquisa apresentado no anteprojeto, a relação entre juventude pobre e trabalho aparecia como óbvia, como se não houvesse outra saída para o jovem pobre que não fosse a inserção no mundo do trabalho. Além disso, havia uma aposta que as experiências de trabalho eram vivenciadas positivamente pelo jovem, bastando, apenas, entender quais as contribuições dessas experiências na construção da sua identidade juvenil.

Passei a duvidar de mim mesmo, das minhas perguntas e da relação de obviedade apresentada no meu problema de pesquisa: é *natural* a relação entre juventude pobre e trabalho ou é sócio-historicamente construída? São sempre positivas as contribuições dessas experiências na vida dos jovens? Neste processo de indagações, as supervisões com minha orientadora foram fundamentais para repensar meu problema de pesquisa e aproximá-lo do questionamento à relação linear/causal entre juventude pobre e trabalho, buscando, assim, compreender como os jovens se posicionam, diante de um contexto de desigualdade social, em relação às políticas de trabalho e emprego em que se encontram inseridos.

Mudar de pensamento foi um exercício que se deu através do contato com outras produções acadêmicas sobre a temática da juventude, do trabalho e da desigualdade social brasileira; dos diálogos com minha orientadora e com outros estudantes e professores da UFMG, e de outras faculdades; na realização de diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de psicologia da UFMG; das reflexões surgidas após o exame de qualificação e no contato com o campo de pesquisa. Contudo, foram em dois espaços acadêmicos de estudo, trocas de experiências e de produção de incômodos que os caminhos

¹ Daqui em diante neste trabalho usaremos a sigla RM de BH para nos referirmos às 34 cidades que fazem parte da Região Metropolitana Belo Horizonte.

percorridos por esta pesquisa foram se firmando: no estágio em psicologia comunitária realizado em uma escola pública do Aglomerado da Serra em Belo Horizonte, vinculado ao Departamento de Psicologia da UFMG; e no grupo de estudos juventude e pobreza, vinculado ao Núcleo de Psicologia Política da UFMG. Estes foram espaços fundamentais de crítica e questionamento dos processos de invisibilização e subordinação da juventude pobre no Brasil e nas cidades que fazem parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O problema dessa pesquisa pode ser definido como *os posicionamentos dos jovens de origem popular em relação às políticas públicas juvenis de trabalho e emprego*. A pergunta que nos orienta em relação a este problema de pesquisa é, assim, definida: *Diante dos contextos brasileiros de políticas públicas juvenis e de desigualdade social, como os jovens de origem popular têm se posicionado frente às políticas públicas de trabalho e emprego?*

Em relação aos objetivos, o objetivo principal da pesquisa visa *compreender como jovens de origem popular que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte se posicionam em relação a esses programas, ao refletirem sobre suas experiências e avaliarem as contribuições presentes e futuras desses programas em suas vidas*. Para alcançar esse objetivo principal buscou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar as instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional na RM de BH, buscando compreender os objetivos pretendidos, as metodologias empregadas, e as noções acerca dos jovens de origem popular compartilhadas por elas, e suas possíveis repercussões no desenvolvimento dos programas de aprendizagem profissional e no relacionamento com os jovens;
- b) Buscar compreender em que medida essas instituições, que lidam com a temática do trabalho e emprego para a juventude, vinculam suas práticas com o debate sobre o tema da desigualdade social brasileira, e quais posicionamentos são construídos a partir disso;
- c) Buscar entender como os jovens de origem popular que participam dos programas de inserção profissional compreendem seus lugares na sociedade e no interior das instituições, identificando nesses contextos as noções compartilhadas sobre a juventude pobre;
- d) Buscar analisar os significados produzidos pelos jovens em relação ao trabalho e à participação nos programas de aprendizagem profissional, levando em conta suas experiências vivenciadas no presente e as perspectivas construídas para o futuro no nosso contexto de desigualdade social.

Para abordar o problema de pesquisa e cumprir os objetivos pretendidos por este trabalho fizeram parte do nosso campo de construção de conhecimentos dois grupos de atores: representantes das instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional² na RM de BH, e jovens que participam desses programas. Foram utilizados dois procedimentos metodológicos para a construção do conhecimento e interação com os atores de pesquisa: a observação participante – realizada durante as reuniões do FECTIPA / Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil e de Proteção ao Adolescente Trabalhador da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Minas Gerais; e dois grupos de discussão, sendo um com os representantes das instituições e o outro com os jovens. Nossa inserção no campo de pesquisa pautou-se em uma interação dialógica entre atores de pesquisa e pesquisador, utilizando como referência metodológica a pesquisa-intervenção (Mayorga & Nascimento, 2009). A produção conjunta do conhecimento, nesse sentido, foi realizada por meio de uma postura de não-neutralidade do pesquisador e do estabelecimento de uma objetividade localizada contextualmente.

Inserida no campo de estudos da psicologia social, esta dissertação visa poder contribuir com esta disciplina na produção de um conhecimento radicalmente comprometido com o questionamento dos problemas sociais que fazem parte da sociedade brasileira contemporânea. Ao longo das últimas décadas, a psicologia social tem se voltado para as contradições sociais produzidas pelo nosso histórico quadro de desigualdade social naturalizada, que produz invisibilidades e a sujeição das experiências de diversos atores sociais. Visando contribuir para a interpelação dessa reprodução de identidades subalternas, é que esta pesquisa se justifica academicamente. Pretendemos, portanto, poder construir um conhecimento que questione os lugares sociais de subordinação e invisibilidade construídos para os jovens de origem popular dentro de determinados contextos sociais. Assim, interpelar as intervenções sociais que têm sido produzidas no campo da juventude pobre e apontar para a importância de se produzir práticas sociais emancipatórias podem se configurar como possíveis contribuições pontuais desta dissertação para os estudos em psicologia social.

No sentido de permitir a uma visão geral de como esta dissertação visa contribuir para o exposto acima, apresentamos abaixo como ela se estrutura.

² A aprendizagem profissional é estabelecida pela Lei nº. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005, e estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes, mantendo os mesmos em um programa de formação profissional. Mais adiante serão fornecidas mais informações sobre a aprendizagem profissional.

No Capítulo 1 *Juventude e a Desigualdade Social Brasileira* apresentamos nossas discussões acerca da categoria juventude, pautando-nos em dois aspectos, recorrentemente, desprivilegiado nos estudos sobre juventude: geração e classe social. Oferecemos neste capítulo uma gramática social (Souza, 2006) através da qual as experiências da juventude pobre podem ser compreendidas de modo desnaturalizado. Para isso, discutimos temas como: geração, favela/periferia, aspectos econômicos da desigualdade social e aspectos socioculturais e morais da desigualdade social. Encerramos o capítulo discutindo como a juventude pobre tem sido tomada como um campo de intervenção social pelas políticas públicas juvenis no contexto social brasileiro.

No Capítulo 2 *Trabalho e Políticas Públicas de Trabalho e Emprego para a Juventude* discutimos quais têm sido os principais dilemas associados ao trabalho na sociedade contemporânea. Centralidade do trabalho, críticas à sociedade do trabalho e significados do trabalho são temas debatidos no intuito de se contextualizar o quadro de angústias e incertezas vivenciado por diversos indivíduos em relação ao mundo do trabalho. Em seguida inserimos nesta discussão a categoria juventude, abordando as temas específicos que ela impõe quando pensamos sua articulação com o trabalho e o mercado de trabalho. O histórico das políticas públicas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil encerra este capítulo, apontando para determinados vieses de atuação dessas políticas no campo de intervenção da juventude pobre.

No Capítulo 3 *Caminhos Metodológicos* traçamos nossas perspectivas epistemológicas e metodológicas para a compreensão do problema de pesquisa e para a interação com os atores de pesquisa, usando como referência a pesquisa-intervenção. Apresentamos como se configurou nosso campo de pesquisa, a escolha dos atores e os procedimentos metodológicos empregados, que permitiram a produção de um conhecimento pautado na interação entre atores de pesquisa e pesquisador.

No Capítulo 4 *Análises (ou para Fazer Conexões)* é o momento de fazer conexões entre o referencial teórico, as informações coletadas e os conhecimentos produzidos através dos procedimentos metodológicos empregados. Nas três categorias de análise elencadas neste capítulo apontamos como discursos e lugares sociais são produzidos e, também, interpelados pelos atores envolvidos nesta pesquisa dentro de um complexo sistema social. Noções sociais compartilhadas entre os sujeitos, práticas sociais produzidas e posicionamentos em relação ao contexto vivenciado nos levaram à produção de um conhecimento que não confirma teorias, mas que contribui para o seu movimento de renovação.

2. JUVENTUDE E A DESIGUALDADE SOCIAL BRASILEIRA

Apresentar sobre quais pontos de vista teóricos compreendemos a categoria juventude no nosso contexto social, proceder um recorte analítico no que se refere aos jovens de origem popular, discutir o tema da desigualdade social brasileira e apontar um foco específico de intervenções realizadas pelo Estado através da implementação de políticas públicas orientadas a esta parcela da juventude, representam os objetivos gerais desse primeiro capítulo.

Conforme apontado anteriormente, essa pesquisa foi sendo construída a partir do interesse de permitir que jovens que participam de programas de inserção profissional pudessem se posicionar em relação a essa experiência. Ao contrário de outros estudos, este tem como princípio enfatizar as experiências dos jovens, algumas vezes desqualificadas em determinados trabalhos. A utopia é a de que o conhecimento produzido pelos jovens, e na companhia destes, tenha a potencialidade de interpelar o nosso próprio contexto social.

A partir dos procedimentos metodológicos realizados ao longo dessa pesquisa pudemos perceber que esses jovens vivenciam nos contextos em que se encontram inseridos discriminações pautadas em duas ordens hierárquicas distintas: uma ligada à dimensão geracional – o que os coloca no lugar de menos preparados profissionalmente, imaturos e irresponsáveis; e outra baseada na dimensão de classe social – apontando para eles o lugar de carentes, de beneficiários das instituições das quais fazem parte e de sujeitos dignos de menor prestígio social no relacionamento com outros sujeitos na sociedade.

Neste sentido, no primeiro momento deste capítulo visamos apresentar a categoria juventude como um campo de estudos de distintas áreas acadêmicas e de intervenção social por parte de diversos atores da sociedade. Diante do nosso problema de pesquisa e do conhecimento produzido ao longo deste trabalho destacamos dentro do campo de estudos da juventude dois aspectos, que por sinal muitas vezes encontram-se invisibilizados nos debates acadêmicos sobre juventude: a compreensão da perspectiva geracional na produção das experiências juvenis no relacionamento com outros grupos da sociedade, e a análise das noções compartilhadas sobre os jovens de origem popular, a partir dos seus locais de origem. Os temas da geração e da classe social são, portanto, os dois primeiros assuntos abordados para pensarmos os jovens que participaram como atores na nossa pesquisa.

Trabalho e formação profissional são temas que, aliados à educação, aparecem no rol dos investimentos mais importantes e capazes de contribuir para a redução do nosso quadro de desigualdade social. Nesta pesquisa buscamos compreender em que medida as instituições

que desenvolvem os programas de formação profissional para jovens de origem popular inserem-se nesse debate sobre a desigualdade social. Por isso, optamos por discutir no segundo momento deste capítulo, também, dois aspectos que julgamos importantes na compreensão do tema da desigualdade social brasileira: os aspectos econômicos – recorrentemente levados em conta nesse debate; e os aspectos socioculturais e morais – pouco enfatizados, mas de grande importância nas análises produzidas. Destacamos, também, como importante as questões raciais no debate sobre a desigualdade social brasileira, ou seja, o fato dos negros (pretos e pardos) serem os mais atingidos pela nossa desigualdade social. Contudo, este não será um aspecto debatido centralmente ao longo desta dissertação.

Por fim, no terceiro momento deste capítulo iremos apontar no nosso contexto social o modo como os jovens – especialmente os jovens de origem popular - tornaram-se ao longo das décadas alvo de diversas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado e por outros atores da sociedade. Estas intervenções, não ingenuamente, apresentam um foco privilegiado de atuação sobre esses jovens e são orientadas/alimentadas pelas noções compartilhadas pelo senso comum e pelas produções acadêmicas realizadas no campo de estudos sobre a juventude.

Assim, intencionamos que fique claro ao leitor nossos recortes realizados no campo de estudos sobre a juventude, a sua articulação com a questão da desigualdade social brasileira e o modo de intervenção social produzido pelo Estado e por outros atores sociais em relação a uma determinada parcela da população juvenil, a saber, a juventude pobre.

1.1 Categoria juventude: a jogo sem saída das perspectivas

A categoria juventude encontra-se em um campo de forças em que distintas concepções sobre ela estão em disputa. Estas são construídas e compartilhadas socialmente por diferentes grupos da sociedade, orientam a formulação de políticas públicas e têm tido o papel de colocar em evidência na mídia e nos noticiários determinados grupos juvenis. Estudos realizados em diversas áreas do conhecimento (educação, sociologia, psicologia, antropologia, serviço social, ciências médicas e biológicas, direito, etc.) têm apresentado distintas noções sobre juventude no nosso contexto social, sendo o esforço necessário nesse momento o de proceder a passagem da pergunta “o que é a juventude?” para “como são construídas as concepções de juventude, quais são seus efeitos e suas consequências?”.

Entendemos que a pergunta do “como?” permite escapar da mera descrição permitida pelo “o que é?”, e adentrar num campo analítico que busca contextualizar histórica e politicamente os fenômenos. Nossa pesquisa pretende, deste modo, apontar sob quais referenciais têm sido construídas as noções sobre os jovens de origem popular e suas conseqüências para as formas de integração social e compreensão destes sujeitos dentro do nosso modelo de sociedade.

Historicamente, a juventude torna-se um objeto de atenção enquanto um problema social (Abramo, 1997) que traz dois questionamentos acerca do futuro das sociedades: Estão os jovens preparados para dar continuidade à sociedade? Como integrar de modo ideal os jovens ao social? Se a concepção hegemônica de juventude tem sido pautada na idéia de um tempo de formação e preparação dos sujeitos para assumirem seus papéis na vida adulta, não seria inesperado, nesse sentido, que os adultos se perguntassem sobre quais caminhos estão sendo construídos para o futuro das sociedades neste tempo de moratória. Deste modo, apontamos o fato da juventude ter se tornado foco de tamanha atenção ao longo das últimas décadas tem relação com a preocupação com os modos ideais de integração do jovem à sociedade e a sua capacidade de dar continuidade a ela, vindo a respeitar os valores, as regras e os papéis sociais definidos pelos grupos que detêm o poder na sociedade. Portanto, as ameaças e os riscos a esta integração social e a preocupação com a continuidade da ordem social são aspectos que podem estar fazendo com que os jovens se tornem objeto de constante reflexão acadêmica e alvo de intervenção por parte de diversos atores da sociedade.

Contudo, uma parcela dessa juventude tem sido vista como aquela que torna mais complexos os dilemas da integração e da continuidade social, ao apresentar um risco maior às aspirações de um futuro próspero: são os jovens de origem popular. Eles são o negativo da juventude promissora, pois não herdaram a cultura educacional e política que pode encabeçar a continuidade do social como idealizado pelas elites. Estão mais constantemente na mídia através das notícias sobre violência, criminalidade, uso de drogas e comportamentos considerados de risco (nos perguntamos: risco a quem?). Constituem-se como ponto de convergência de distintas políticas públicas, como as de escolarização, cultura e trabalho, que visam permitir essa integração à ordem moral da sociedade. Eles aparecem, portanto, como *o problema* e não como *a solução* para a nossa sociedade. Neste sentido, problematizar o lugar ocupado por esses jovens torna-se relevante em um contexto de produção de desigualdades como o nosso, em que o reconhecimento como sujeito é dado apenas àqueles que alcançaram determinados patamares definidos socialmente.

No campo acadêmico muito tem se produzido sobre a juventude, o que tem apresentado uma pluralidade de sentidos e perspectivas distantes de uma possível síntese na

abordagem da realidade dos jovens brasileiros. Castro (2009) discute que neste grande debate estão implicados diversos atores interessados em definir o que é a juventude, de modo a tornar visível e hegemonizar determinadas concepções em relação a esta categoria que tem atraído inúmeros recursos financeiros. Segundo a autora, a dicotomia entre uma perspectiva temporalizada da biografia sobre a juventude – entendida como passagem, transição, fase – e outra que a entende como um tempo/experiência em si mesma não tem produzido grandes contribuições e saídas para o campo de estudos da juventude.

Tentativas de conciliação entre essas perspectivas são encontradas em alguns autores, como em Pais (1990), que propõe olhar para a juventude a partir de dois eixos semânticos: o da unidade, onde a juventude

é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de um geração definida em termos etários; (p.140)

e o da diversidade, partir do qual a juventude

é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Nestoutro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (p. 140)

Isso nos faz refletir que as concepções sobre juventude podem ser pensadas como um *paradoxo* (Scott, 2005): tratam-se de definições que não são opostas, mas interdependentes e em constante tensão. Neste sentido, as noções de juventude como fase de transição e juventude como diversidade são falsas e verdadeiras ao mesmo tempo, estão em constante diálogo. Os jovens que participaram dessa pesquisa apontam, portanto, como esse *paradoxo* se estabelece no campo das experiências juvenis: eles identificam que jovens de classe alta, assim como eles, também, compartilham do interesse de trabalhar para conquistar independência em relação aos seus pais, o que constitui certa unidade da experiência juvenil. Porém, os jovens pobres diferenciam-se dos jovens ricos ao dizer que estes têm os pais como segurança em uma situação de não-trabalho; ao contrário deles que, uma vez que começaram a trabalhar dificilmente poderão contar com o apoio familiar. Isto deixa sinalizado certa especificidade do jovem de origem popular. Portanto, o interesse pela independência os une enquanto uma fase da vida, mas a condição de classe os separa na vivência dessa experiência. É *paradoxo*, pois são noções de juventude que não se anulam e mantêm-se em tensão.

Registramos, também, que é possível adentrar nessa discussão sobre as concepções de juventude levando em consideração alguns pontos de vista levantados por diversos autores: A) a historicidade do termo e da noção de jovem (Ariès, 1981; Levi & Schimitt, 1996a, 1996b); B) as concepções de jovem nas disciplinas acadêmicas (Quiroga, 2005); C) o surgimento da juventude como fenômeno social (Abramo, 1997; Bourdieu, 1983; Dayrell, 2003; Foracchi, 1972); D) a preocupação dos organismos internacionais com esta etapa da vida (Leon, 2005; Tomamsi, 2004); E) os direitos sociais garantidos aos jovens pelas políticas públicas (Castro & Abramovay, 2002; Rua, 1998; Sposito & Carrano, 2003); F) as noções de juventude que têm orientado estas ações (Freitas, 2005) ou G) os dados estatísticos produzidos para mapear a condição juvenil no país (Abramo & Branco, 2005).

Realizamos nos parágrafos acima a apresentação de algumas concepções acerca da juventude construídas pela academia, pelo Estado e pela sociedade, as quais têm servido de orientação para diversas ações governamentais e não governamentais dirigidas aos diversos segmentos juvenis. Nossa perspectiva não será a de defender ou adotar uma dessas concepções, vindo a definir o que é a juventude no nosso entendimento. Recusamos, portanto, qualquer idéia de absolutização do que é a juventude. Apontamos os dilemas da integração e da continuidade social como questões que podem estar contribuindo para o lugar de preocupação social alcançado pela juventude nos dias atuais. É dentro desse dilema, portanto, que apresentamos nosso interesse de pesquisa: problematizar o lugar ocupado no nosso contexto social pelos jovens de origem popular, vindo a compreender essa parcela da juventude como um campo de intervenção social investido de diversos interesses e investimentos públicos e privados (Tommasi, 2010). No interior desse campo de intervenção nos interessa compreender *como* são construídas as imagens e as noções acerca da juventude de origem popular, quais seus efeitos e suas consequências para os jovens, recorrentemente, entendidos como um problema a ser administrado por meio de diversas intervenções. Vale destacar que daqui em diante iremos nos deter nas concepções dos jovens pobres.

Para finalizar esse tópico de discussão refletimos que a opção de não adotar/defender uma das tantas concepções construídas sobre a categoria juventude baseia-se no entendimento de que algumas delas deixam invisíveis e intocáveis aspectos que são de grande importância quando focamos os jovens de nossa pesquisa. Citamos como exemplo dessa produção de invisibilidades a discussão sobre juventude *versus* juventudes (Abramo, 2005). Tem sido recorrente a utilização do termo juventudes para sinalizar a pluralização da juventude, como uma forma politicamente correta de reconhecer no nosso contexto social a diversidade de coletivos juvenis com identidades múltiplas e quase impossíveis de serem identificadas.

Percebemos que, como efeito disso, os jovens passaram a ser identificados como plurais, considerados em suas diferenças individuais e condições de vida distintas, o que na nossa percepção esconde e mascara contextos sociais complexos que produzem relações de desigualdade. O elogio à diversidade dos jovens impede no nosso caso a reflexão sobre as hierarquias de geração e de classe social, que na perspectiva das juventudes seriam vivências múltiplas e difíceis de serem abordadas em termos de um problema analítico. Nesse sentido, é preciso estar atento ao nível de crítica presente na utilização dessas concepções de juventude, pois elas podem estar produzindo invisibilidades em nome do elogio à pluralidade.

2.1.1 A dinâmica geracional e produção de hierarquias em relação aos jovens

Os objetivos apontados para este trabalho nos convidam a compreender os lugares ocupados pelos jovens da nossa pesquisa a partir de um ponto de vista relacional, ou seja, da sua relação e interação com o outro. Nesse sentido, apontamos como importantes os aspectos da sociabilidade, a relação eu/outro e a historicidade identificados, por exemplo, nas perspectivas psicossociais e políticas sobre identidade (Mayorga, 2007). Com isso estamos nos contrapondo à compreensão desses jovens em uma lógica identitária que parte de perspectivas internalistas, biologicistas ou fenomenológicas apontadas por Iñiguez (2001), que forjam a idéia de um sujeito único e universal. Acreditamos, assim, que essa perspectiva relacional contribui para desnaturalizar as experiências vividas por esses jovens e tornar visíveis as relações de poder que perpassam sua interação com o outro no mundo público.

A partir de Bourdieu (1983), apontamos que a juventude – enquanto uma categoria socialmente construída – expressa a existência de relações de manipulação e de poder entre as diferentes gerações. Para o autor, a dimensão da classe social é o elemento que torna impossível falar de uma unidade da categoria juventude, pois aos jovens de classe popular não é permitido viver o tempo da espera, da transição e da moratória social. Castro (2007) argumenta que a contemporaneidade tem ruído as bases que sustentam a noção de preparação do jovem para a entrada na vida adulta e aponta a desregulamentação do trabalho, a cultura do lazer e do consumo, e o presentismo como elementos que minam essa idéia de moratória. Isso, contudo, não tem eliminado os dilemas de como preparar e integrar os jovens à sociedade, pois são presentes as visões de irresponsabilidade e a imaturidade juvenil na relação dos adultos com os jovens.

Entender o lugar dos jovens a partir de uma perspectiva relacional nos exige nomear quem é o outro na relação com estes. O conceito sociológico de geração discutido por diversos autores (Augusto, 2005; Feixa & Leccardi, 2010; Foracchi, 1972; Mannheim, 1982, 1993; Weller, 2010) pode contribuir para a compreensão dessa perspectiva. Feixa e Lecardi (2010) consideram Mannheim o fundador da abordagem moderna do conceito de gerações. No entanto, as idéias de Mannheim que aqui serão apresentadas contam com as observações realizadas por Weller (2010) em relação à utilização do artigo mais famoso desse autor sobre o tema da geração por nós brasileiros³.

A partir de Mannheim (1993) pontuamos que em uma geração os indivíduos compartilham de limitações em seu campo de ação e de acontecimentos possíveis, dando origem a uma forma específica de viver, pensar e agir no processo sociohistórico. O pertencimento a grupos de idade próximos permite o desenvolvimento de perspectivas similares sobre determinados acontecimentos da história, levando-se em consideração as diferenças de classe, raça, gênero, cultura e regionalidade. Desse modo, é possível dizer que os jovens – enquanto geração diversa – estão limitados a viver determinadas experiências e ter acesso a determinados bens materiais e simbólicos manipulados por outras gerações, como a dos adultos. No campo das experiências juvenis essa relação de poder pode ser observada, por exemplo, no imaginário socialmente compartilhado de que os adultos detêm maior conhecimento e responsabilidade para lidarem com as questões da sua sexualidade, ficando os jovens limitados a ter acesso em diversos serviços públicos de saúde a materiais contraceptivos, como camisinhas e pílula. Os jovens são educados, formados e preparados para lidarem de forma responsável com sua sexualidade, mas são impedidos de terem acesso aos materiais que lhe garantam isso. O campo das relações de trabalho também serve como exemplo na percepção das relações de poder entre jovens e adultos na nossa sociedade. Como veremos no Capítulo 2, as explicações do desemprego juvenil abordam a questão da reduzida experiência profissional do jovem e associam-na a sua suposta falta de maturidade para lidar com responsabilidades envolvidas no ambiente de trabalho. Este foi um aspecto bastante ressaltado pelos jovens durante os encontros do grupo de discussão, ou seja, os funcionários das empresas nas quais estão inseridos não viam neles responsabilidade suficiente para

³ Weller (2010) aponta que a primeira versão em português do famoso artigo de Mannheim - “O problema sociológico das gerações”, organizado em uma coletânea de textos por Marialice M. Foracchi, não é uma tradução completa do original em inglês. A autora oferece ao leitor uma tradução em espanhol fidedigna ao texto original e defende a importância do clássico para os estudos contemporâneos sobre gerações.

assumir determinadas funções, o que os impedia de adquirir novos aprendizados e talvez subir na escala hierárquica de funções da empresa.

Na dinâmica de interação entre as gerações os jovens têm sido, portanto, historicamente, considerados como seres em momento de transição, não aptos a ocupar determinados lugares destinados aos adultos. A visão adultocêntrica (Mayorga, 2006) impregna o mundo contemporâneo e torna-se a referência principal da sociedade ao colocar os jovens em uma posição de subordinação e deslegitimação nas relações de poder, limitando-os aos lugares da irresponsabilidade, imaturidade, instabilidade emocional, indisciplina, desconhecimento, não-autonomia, não-voz e não-representação dos próprios interesses. Esse sujeito considerado incompleto é produto de uma razão desenvolvimentista (Castro & Monteiro, 2008) que prevê a produção de um sujeito racional, centrado, maduro e capaz de internalizar valores e práticas do mundo adulto ao final de várias etapas de preparação. O que vemos colocado, partir disso, é uma hierarquia geracional sustentada por um modo hegemônico de ser adulto, por uma desqualificação e dominação (senão violência) das experiências juvenis, recorrentemente, pensadas a partir do universo adulto (Prado, 2008). Neste sentido, nos perguntamos: em nome de quais outras experiências as dos jovens são desqualificadas? Isto nos remete aos dilemas da integração social e da continuidade da sociedade, segundo alguns valores hegemônicos, apontadas no início deste capítulo. Quanto mais as experiências de determinados jovens se afastarem daquilo que os adultos consideram como necessário para uma boa integração moral e manutenção dos valores hegemônicos da nossa sociedade, mais estes serão objetos ou efeitos de intervenção social e submissão por parte de diversos atores sociais. Não é de se estranhar, portanto, porque os jovens de origem popular sofrem de modo mais incisivo esses processos de desqualificação e, conseqüentemente, controle dos seus modos de viver.

Prado (2008) argumenta que a inferiorização dos jovens serve como sustentáculo da manutenção das hierarquias sociais e que, por isso, a juventude torna-se um ponto nodal para se compreender a constituição do nosso sistema institucional e social. A construção social da categoria juventude e suas formas de apropriação por parte de diversos atores sociais nos revelam, assim, o modelo através do qual nossa sociedade se constitui: uma tendência de manutenção e reprodução do social, dos seus valores hegemônicos, das suas regras e dos seus papéis sociais. Pertencemos a uma sociedade que designou a uma determinada geração o papel de assegurar a sua manutenção e reprodução. Não seria, portanto, de modo não-tenso a relação entre as gerações dentro desse contexto, pois a pergunta que fica é: o que se espera

dos jovens tem sido correspondido? E o que tem se esperado deles? Apenas a manutenção e reprodução do social ou também outro tipo de contribuição para o mundo comum?

São interesses em disputa, ora de manter uma regulação desses jovens para a manutenção do *status quo* ora esperando deles a construção de outro mundo possível, a partir da interpelação das desigualdades. Eis aqui outro *paradoxo* da juventude: manter a ordem social e interpelar o instituído. O próprio processo de produção de hierarquias e de lugares hegemônicos, que não são fixos, permite pensar esse papel das experiências juvenis de interpelar a subordinação geracional – e outras experiências a ela associada, como as de classe, raça/etnia, sexualidade – ao apontar os limites do social estabelecido.

Foi a partir da reflexão sobre este outro lugar que os jovens podem ocupar nas relações com as demais gerações no nosso contexto social que esta pesquisa se construiu. Nosso objetivo foi o de criar espaços para os jovens falarem de suas experiências vivenciadas dentro dos programas de formação profissional. Buscamos considerar aqueles, socialmente, vistos no lugar de subalternos (Spivak, 2010) como indivíduos vocais. Cabia a eles avaliarem sob seus pontos de vista essas experiências, o programa do qual participavam e as relações sociais estabelecidas dentro das instituições, ao mesmo tempo em que se colocavam em diálogo com as experiências de outros jovens. Construir um conhecimento guiado pela voz dos próprios jovens representou o desafio de encarar seus posicionamentos não como barulho, mas como um discurso (Rancière, 1996). Significou eliminar desse processo de construção de conhecimento a necessidade de um modo suplementar de expressão (Castro, 2008) ao empoderar esses jovens na construção de novos lugares diferentes daqueles que lhes têm sido designados, nos quais eles pudessem ser ouvidos e suas falas interpretadas não como um ruído.

Reconhecer a existência de uma hierarquia geracional que submete determinadas parcelas da juventude a uma posição de um não-lugar nos levou, assim, a adotar o caminho da *sociologia das ausências* (Santos, 2004), ao identificarmos como válidas as experiências sociais compreendidas como ausências, ao não desperdiçarmos as experiências sociais que podem interpelar o cotidiano e contribuir para construção de novas formas de relação entre os sujeitos no mundo público.

2.1.2 Juventude pobre: o lugar da periferia na construção das noções de jovens de *origem popular*

O contato com os estudos sobre juventude e, posteriormente, com os atores dessa pesquisa nos motiva a questionar o lugar ocupado pelos jovens de origem popular dentro do campo de estudos sobre juventude, e das intervenções realizadas pelo Estado e por outros grupos de atores da sociedade. No campo acadêmico um primeiro aspecto que nos chama a atenção é o fato de que na literatura disponível há uma tendência fortemente descritiva dos trabalhos – e, por isso, pouco analítica - no que se refere aos jovens pobres. Independente do tema em questão (trabalho, educação, saúde, esporte, lazer, cultura, sexualidade, política, etc.) a maior parte dos estudos que possuem como sujeitos de pesquisa estes jovens terminam por realizar caracterizações dos seus contextos sociais, das suas condições de vida e das suas experiências vivenciadas, tendo como pano de fundo critérios, predominantemente, econômicos. Ser um jovem das classes populares ou jovem pobre, nestes estudos, resume-se quase que prioritariamente a uma condição econômica. Encontra-se, assim, ausente nestes trabalhos uma análise mais aprofundada do contexto de produção da desigualdade social no nosso país capaz de dar pistas explicativas sobre o lugar ocupado socialmente por esses jovens, sendo que esta ausência faz com que situação de pobreza apareça de modo quase naturalizado, sem ser problematizada ou interpelada.

Outro aspecto a ser considerado nesses estudos é a diversidade de nomes utilizados para se referir a estes jovens: jovens pobres, jovens das classes populares, jovens de origem popular, jovens de camadas populares, jovens vulneráveis, jovens em situação de risco, jovens moradores de favelas, jovens em situação de exclusão, jovens em comportamento de risco, etc., sem se oferecer, com isso, um arcabouço teórico e analítico que dê sentido às experiências circunscritas na definição empregada. Quando alguma tentativa de esclarecimento do termo empregado é feita, ela quase sempre resvala para o critério de renda do jovem ou do seu grupo familiar. Acreditamos, portanto, que não se trata apenas de escolher um termo para a situação vivenciada por esses jovens, pois este carrega em si visões de mundo e de sujeito, a exemplo das noções de vulnerabilidade e risco social que parecem estar imbuídas, frequentemente, de um essencialismo, ou seja, como se fizesse parte da natureza do jovem certas deficiências em lidar com situações adversas. O risco de concepções como essas se encontra no que é proposto para suprir essas ditas deficiências: atua-se, prioritariamente,

sobre o indivíduo, responsabilizando-o por isso, ao mesmo tempo em que não são apontadas intervenções sobre o sistema.

Desse modo, compartilhamos o uso neste trabalho dos termos jovens de origem popular, jovens pobres, jovens de classe popular ou juventude pobre para nos referirmos a uma situação vivenciada – com suas diferenças – por uma parcela da juventude que, por pertencer uma condição econômica, social, cultural, geográfica e de representação simbólica – ressaltamos que a precariedade econômica é apenas um dos seus vários aspectos, enfrenta, cotidianamente, situações de exclusão no acesso às oportunidades e direitos colocados como iguais para todos na sociedade. Nesse sentido, as noções de *pobre* ou *popular* (e todas as suas qualidades atribuídas) não representam uma natureza desse jovem, mas sim uma condição social na qual ele está imerso – a despeito da sua vontade – ao compartilhar com outros grupos de indivíduos de um mesmo *habitus*. Por isso, tomar a idéia de *habitus* de classe⁴ é importante, pois em contraste com outros grupos de indivíduos os jovens pobres compartilham entre eles valores, visões de mundo e oportunidades atravessadas por um sistema de disposições socialmente determinado e que os tornam menos dignos de apreço social.

Nesse sentido, a juventude pobre será compreendida neste trabalho a partir de três elementos principais: lugar de origem/território, questões econômicas e questões morais e socioculturais. Nesse tópico iremos abordar apenas o lugar da periferia na construção das concepções acerca dos jovens de origem popular. Mais adiante neste Capítulo a discussão sobre o tema da desigualdade social brasileira irá apresentar os demais elementos. Vale ressaltar que, tanto os estudos acadêmicos quanto os diversos atores que atuam sobre essa parcela da juventude – enquanto um campo de intervenção social – lançam mão, prioritariamente, dos dois primeiros elementos na compreensão desses jovens, o que tem tornado invisível o terceiro aspecto nas abordagens realizadas. Apontamos, neste sentido, que uma análise pautada no terceiro elemento contribui para desnaturalizar os lugares ocupados por esses jovens e a encontrar fissuras no grave problema de desigualdade social que nos atinge.

Gostaríamos, portanto, de apontar as principais noções construídas e compartilhadas socialmente que estão associadas aos jovens pobres: violência, criminalidade, marginalidade, delinquência, falta de cultura, desestruturação familiar, incapacidade acadêmica, ausência de controle sobre os próprios desejos, desinteresse, pobreza subjetiva, associação ao tráfico de

⁴ A discussão sobre essa noção será realizada mais adiante.

drogas, dentre outras. Tais representações definem os jovens pobres ora sob o distintivo da carência (sempre lhes falta algo) ora pela exacerbação de comportamentos perigosos e negativos (uma violência em potencial). Segundo Mayorga, Marçal, Freitas, Lino e Ribeiro (2010) essas carências são de toda ordem: cognitiva, moral, psicológica, intelectual e afetiva; sendo elas compreendidas e explicadas de forma intensamente naturalizada. Há quase duas décadas Patto (1992) já sinalizava como esses preconceitos afetavam os jovens pobres e suas famílias no sistema escolar. A autora aponta que o fracasso dos pobres foi explicado ao longo do último século por meio de teorias ora de cunho racista e médico ora pautadas nas explicações de natureza biopsicológica, e em outros momentos pela defesa da teoria da carência cultural. Em evidência em todas essas teorias, a família seria, portanto, a instituição produtora dos jovens “deficientes”, “inadaptados socialmente” e “irracionais”. Deste modo, o que temos encontrado largamente reproduzido no imaginário social atual é uma visão determinista que tem associado pobreza, criminalidade e juventude; o que transforma os jovens pobres e suas famílias nos proscritos e nos condenáveis da cidade (Wacquant, 2005).

Enfatizamos que a dimensão naturalizante que estas noções adquirem no discurso dos diversos grupos de atores da sociedade procede do fato dessa *natureza* ser determinada pelos lugares de origem desses jovens: a favela, o bairro popular, ou seja, a periferia. É corriqueira a noção de que na periferia habitam sujeitos considerados de segunda categoria, que formam o que Souza (2009) defende como a *ralé* brasileira. A noção de subcidadania associada a uma construção geográfica e espacial tem conferido à periferia, historicamente, determinadas noções que veremos adiante. Neste sentido, acreditamos que se processa uma transposição dos discursos sobre sujeitos não-dignos de reconhecimento social para a periferia, sendo que os discursos acerca da periferia como um lugar de subcidadãos são transferidos novamente para os sujeitos que habitam esses espaços. A discussão sobre a formação de uma *ralé brasileira* será feita mais adiante, mas queremos marcar nesse momento que estamos diante de um fenômeno de construção de significados que vai na seguinte direção: sujeito – periferia – sujeito. Focaremos aqui a relação de transferência dos discursos sobre a periferia para os sujeitos que delas fazem parte, apontando *como* têm sido construídas as noções de juventude pobre e suas conseqüências na vida desses jovens. Mais à frente iremos abordar a construção das idéias sobre o sujeito subcidadão no nosso contexto social.

Uma das várias facetas da desigualdade social brasileira pode ser observada, dentre em outros aspectos, no processo de *favelização*⁵ que ocorre no nosso país (Cruz, 2007a, 2007b; Preteceille & Valladares, 2000; Ribeiro & Lago, 2001; Souza e Silva, 2001, 2002; Souza e Silva & Barbosa, 2005, 2006; Valladares, 2005; Zaluar & Alvito, 2004). Estes autores têm apontado o processo de produção das representações sociais da favela nos vários contextos sociais e políticos desde o século passado, e o modo como tais representações continuam a sustentar discursos e práticas sobre estes lugares e seus moradores ainda nos dias atuais. A compreensão do fenômeno de *favelização* possibilita levar em consideração as dimensões socioespacial, sociocultural e simbólica na análise da desigualdade social no Brasil, reconhecendo seus impactos na ordem distributiva e de produção das exclusões sociais. Descentra-se, com isso, dos aspectos meramente econômicos, recorrentemente, invocados para entender o fosso entre ricos e pobres no Brasil.

A favela, e também o que vem se definindo como periferia, nesse processo de construção social tem sido associada no imaginário coletivo, principalmente, às idéias de locus da pobreza, ocupações ilegais e irregulares, lugar da violência e da criminalidade, espaço fora da lei, ausência de infraestrutura e de serviços urbanos, e local da desordem e da imoralidade. Os autores citados sinalizam que tais noções produzem um olhar hegemônico sobre a favela e seu resultado mais pernicioso pode ser percebido no efeito de homogeneização desses espaços, o que impede a percepção dos elementos patentes da sua diversidade. Podemos afirmar, a partir disso, que a concepção produzida sobre a favela que atravessou e sobreviveu há mais de um século de existência e que chegou de modo hegemônico até nós hoje é, justamente, aquela que anuncia esse espaço como o lugar da falta/ausência e da homogeneização das condições de vida e experiências compartilhadas entre os seus moradores.

Historicamente, como assinala Cruz (2007a), a palavra favela

foi utilizada pela primeira vez para designar o Morro da Providência no Rio de Janeiro que, no início do século 20, foi denominado como Morro da Favella. Uma versão muito difundida é que o Morro da Providência ficou conhecido assim em analogia ao Morro da Favela em Canudos, na Bahia, onde os soldados da República montaram um acampamento precário durante o assalto à cidade de Antônio Conselheiro. Favela é uma vegetação típica da região. Com o fim da campanha, alguns soldados que retornaram ao Rio se instalaram nos morros. Silva e Barbosa (2005) argumentam que as favelas já existiam fisicamente como conjunto de casas populares antes da existência do Morro da Favella. No entanto, esses espaços foram agrupados como tal quando passaram a ser considerados um problema social (Cruz, 2007. p 13-14).

⁵ Como aponta Cruz (2007b), este termo é mais corrente nos estudos sobre o Rio de Janeiro, o que não impede do mesmo ser utilizado para pensarmos o processo de criação de novas favelas e de expansão das existentes em outros contextos sociais brasileiros.

Este elemento paisagístico se popularizou para a definição das moradias populares, construídas irregular e ilegalmente nas encostas dos morros, como favela. Como aponta Oliveira (2008), de nome próprio, a favela passou a ser usada como substantivo, vindo a designar qualquer forma de ocupação irregular na cidade. No Rio de Janeiro a sua formação está fortemente ligada à cruzada higienista nos cortiços da cidade, por meio da expulsão dos seus moradores para as suas encostas. Sendo a favela uma continuação do cortiço, ela herdou também as representações desses espaços: a sujeira, a malandragem e a imoralidade. Era de se esperar, diante dessa imagem de *disfunção social*, que grande parte dos esforços dos setores públicos cariocas nas primeiras décadas de desenvolvimento das favelas fosse destinado à extirpação e limpeza da favela do espaço social carioca.

Como assinalado anteriormente, o processo de favelização deixou de ser uma especificidade carioca para ser considerado um fenômeno nacional, que vem se processando em diversas cidades brasileiras. Nesse sentido, consideramos necessário abordar o processo de favelização da cidade de Belo Horizonte e a construção das representações sobre a favela/periferia nesse contexto social. Cruz (2007a) indica que a constituição das favelas na capital mineira desenvolveu-se concomitantemente com a urbanização da cidade. A cidade foi pensada por Aarão Reis dividida em três zonas: urbana (que compreendia a área central circunscrita pela Av. do Contorno), suburbana e rural. A ocupação da cidade deu-se de modo que os mais abastados foram ocupando os imóveis na área central da cidade e aos demais restava comprar imóveis fora dos limites da Av. do Contorno, ou ocupar ilegalmente as áreas públicas. A autora apresenta que o processo de favelização de Belo Horizonte deveu-se aos altos custos dos imóveis na área central, que empurrou os operários envolvidos na construção da capital para outros espaços da cidade com pouca ou nenhuma infraestrutura. Ela também indica a existência, dentro da área central da cidade, de ocupações que travaram cotidianamente com o poder público a luta pela sua permanência nos locais. Também em Belo Horizonte, a exemplo do Rio de Janeiro, foram colocadas em prática diversas políticas de controle ao processo de *favelização* da cidade e de remoção das favelas, pautadas na mesma representação negativa desses espaços e sustentadas pelo discurso da sua recuperação moral.

Costa e Arguelhes (2008) e Passos (2009) apresentam alguns determinantes sociais, históricos e políticos que levaram à fundação da cidade de Belo Horizonte no ano de 1897: a influência dos novos valores suscitados pela proclamação da República; o esgotamento econômico e urbanístico da antiga capital Ouro Preto; a importância de construir a imagem de uma nova Minas Gerais diante da federação; o interesse de se esquecer o passado monárquico e religioso impresso na antiga capital; a necessidade de organizar um pólo econômico para

reatar a unidade do estado; e as influências parisienses na construção de uma cidade moderna, planejada, higiênica, elegante e irradiadora da civilização. A cidade planejada seguiu, portanto, uma divisão entre os seus cidadãos: a área urbana circunscrita pela Avenida do Contorno era destinada para a moradia dos funcionários do Estado transferidos para a nova capital, e para a realização de atividades comerciais e de outros serviços públicos; a área suburbana, ou seja, fora dos limites da Av. do Contorno, foi destinada aos antigos moradores do Curral DelRey, operários e migrantes que ajudaram a construir a cidade ou vieram atraídos por melhores condições de vida; e, por fim, a área rural era destinada a pequenos sítios que alimentariam a cidade com produtos agrícolas. O que se viu produzir em Belo Horizonte, segundo os autores, foi a reprodução de uma sociedade de classes, onde a área urbana seguiu as influências européias – especialmente parisiense – na produção de uma cidade ordenada, funcional e higiênica. A oferta de opções de lazer e a disponibilidade de serviços públicos se davam apenas para aqueles cidadãos que ocupavam a área nobre da cidade. A noção de embelezamento e higiene pautaram-se, sobretudo, nas políticas de elitização da área urbana e de expulsão da população pobre para as áreas suburbana e rural da cidade.

Dado o elitismo provocado por essa concepção européia de cidade, as áreas suburbana e rural da cidade – onde se encontrava a maior parcela da população pobre – passou a realizar o movimento contrário ao imaginado pelos seus idealizadores: a periferia começou a pressionar a área urbana da cidade. Tinha-se a expectativa, portanto, que a cidade cresceria do centro para a periferia, o que não foi possível diante dos desdobramentos socioespaciais da cidade-espetáculo européia nas Minas Gerais. Nesse sentido, a cidade que havia sido construída a partir de princípios higiênicos e sanitaristas começa a enfrentar o problema da invasão da população pobre e a proliferação de cafuas e barracos pela cidade. Aos poucos foram ficando nítidos os esforços do governo de higienizar a cidade e de resguardar a sua estratificação social. Contudo, com o crescimento populacional os ideais republicanos de modernidade e progresso, e os interesses de europeização, embranquecimento e civilização da cidade passaram a ser contrariados.

Oliveira (2008) apresenta que dos 812 mil habitantes de Belo Horizonte no ano de 1965, cerca de 120 mil deles moravam em favelas. O autor analisa as formas de representação e ação dos trabalhadores favelados, e sua inserção no campo político, através da formação da Federação dos Trabalhadores Favelados de Belo Horizonte no período de 1959 a 1964. Esta Federação que reuniu Uniões de Defesa Coletiva - UDCs em diversas favelas de Belo Horizonte constitui um imaginário e uma prática crítica que reagia contra a elitização da ocupação da cidade construída apenas para os funcionários do estado, o processo de expulsão

dos operários para a periferia e que, também, colocava-se em oposição às operações de limpeza e desfavelamento da cidade. Segundo o autor, três representações foram reiteradas ao longo do processo de luta dos trabalhadores favelados: uma referente ao direito de morar; outra que enfatizava a necessidade de humanização das relações sociais; e a terceira focalizando a auto-representação como trabalhador favelado. Percebemos, nesse sentido, que não foi sem lutas, conflitos e resistências às políticas de desfavelamento que as zonas periféricas foram se formando dentro e ao redor da cidade de Belo Horizonte.

O que percebemos, a partir desses estudos históricos, é que no contexto de Belo Horizonte a periferia, também, foi fortemente representada por meio de concepções negativas e preconceituosas. Seus moradores – operários, migrantes e membros da não-elite – foram identificados como malandros e marginais, e “convidados” a residir cada vez mais longe da zona urbana da cidade. Suas residências tornaram-se alvo das políticas de higienização que tentavam limpar moralmente a cidade. Oliveira (2008) apresenta um mapeamento das favelas em Belo Horizonte no ano de 1964: eram 69 favelas na cidade. O autor aponta que

Uma característica da distribuição das favelas no território urbano foi a ocupação de terrenos periféricos da municipalidade, próximos de alguma via de transporte. As margens dos eixos de integração e expansão da cidade a partir da década de 1930, pelas avenidas Amazonas (zona oeste) e Antonio Carlos (zona norte), preenchem o lugar de maior concentração de favelas nas décadas de 1950 e 1960. No sentido Oeste e Leste também havia as proximidades da Estrada de Ferro Central do Brasil. Entretanto, as favelas de maior densidade populacional encontravam-se mais próximas do centro de Belo Horizonte, nos arredores do bairro Santa Efigênia e do Lagoinha. (p. 25)

No contexto atual, a favela e a periferia permanecem sendo representadas negativamente em Belo Horizonte. Morar em determinadas favelas, aglomerados, bairros, regiões da cidade ou em outras cidades que compõem sua região metropolitana é sinônimo de sofrer preconceitos e discriminações baseados no local de origem do sujeito. O estigma “favelado”, e todas as representações que ele carrega consigo, é reatualizada em diversos contextos e relações sociais travadas no tecido urbano. Os bairros cercados pela Avenida do Contorno, e suas adjacências, continuam sendo altamente valorizados socialmente, enquanto aqueles que estão próximos das demais cidades metropolitanas amargam o desprestígio social. Contudo, outras áreas da cidade também foram ao longo do tempo sendo ocupadas pela elite belo-horizontina e transformadas em zonas de prestígio social, sendo difícil hoje afirmar um locus específico da periferia na cidade⁶. Ela está espalhada e é definida a partir de aspectos

⁶ Segundo a URBEL -Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte, que representa um dos órgãos responsáveis pela implementação da Política Municipal de Habitação Popular criada em 1993, o número de vilas, favelas,

urbanísticos, de oferta de serviços e perfil populacional na comparação com os bairros ditos de elite. Esse espraiamento da periferia foi percebido no contato com os jovens que participaram dessa pesquisa, que apesar de não morarem em favelas e aglomerados (no sentido geográfico em que o termo é empregado), residem em bairros da Região Metropolitana de Belo Horizonte considerados de periferia. Nos encontros foram compartilhadas experiências desses jovens pela cidade: lugares “proibidos”, lugares desconhecidos, a percepção das desigualdades e a divisões no interior da cidade, e a vivência de discriminações ao serem identificados como favelados. No Capítulo 4 traremos outras experiências compartilhadas pelos jovens no grupo de discussão.

Problematizar esse lugar ocupado pela favela/periferia é radicalizar a discussão sobre a cidade como o lugar da democracia e da cidadania (Ribeiro & Santos Junior, 2003). É colocar em questão porque apenas uma parte da cidade pode usufruir de todos os privilégios, de todo o conjunto de serviços públicos e serviços privados apontados como para todos. Romper com os mitos da cidade partida - a dicotomia favela e asfalto, é ter que assumir a cidade como uma só, na qual a condição de cidadão só é possível ser pensada a partir da sua relação com o território, um território que seja reconhecido como legítimo. Vale ressaltar, ainda, que não podemos negar o fato de que a população negra encontra-se em ampla maioria nas periferias das grandes cidades brasileiras. Isso deveu-se ao processo de construção social do lugar do negro no nosso país, primeiro tratado como escravo e depois como cidadão de segunda espécie, considerado descartável para o desenvolvimento da nação. A recusa dos direitos sociais, em especial a educação, à população negra do país gerou um quadro histórico de subdesenvolvimento econômico e de desvalorização social dos negros, que foram aos poucos sendo empurrados para as margens das cidades brasileiras. É preciso enfrentar, portanto, o problema da produção de periferias no interior das cidades, também, como uma questão racial, e não apenas socioespacial.

Intentamos construir aqui o argumento que, no processo de produção dos estereótipos sob os quais os jovens pobres encontram-se representados socialmente, os sentidos atribuídos à favela/periferia são transferidos aos seus moradores – dentre eles estes jovens - no âmbito das relações cotidianas. Estes estereótipos, como veremos agora, apóiam-se principalmente em cinco discursos sobre a favela indicados por Cruz (2007a): 1) *discurso da violência e do*

conjuntos habitacionais populares e outros assentamentos irregulares em Belo Horizonte atualmente é de 208 unidades (174 vilas e favelas; 24 conjuntos habitacionais populares implantados pela prefeitura antes de 1993; e outros 10 assentamentos irregulares). A população nesses espaços chega a 471.344 habitantes, que ocupam 5,06% dos 331 km² da cidade. Informações retiradas em 02 de fevereiro de 2011, de http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=urbel&tax=7491&lang=pt_BR&pg=5580&taxp=0&

tráfico: a favela é vista como o lugar da violência, do tráfico e da ilegalidade, como uma zona de guerra, onde seus moradores compactuam com a desordem; 2) *discurso da chaga social*: a favela é entendida como um desvio arquitetônico e urbanisticamente confusa, sendo a sua remoção a solução do problema; 3) *discurso da falta e da carência*: a favela é o lugar da ausência, da precariedade de infra-estrutura e de serviços públicos, é o lugar da precariedade econômica, escolar e subjetiva dos seus moradores; 4) *discurso do idílio*: neste a favela é romantizada e exotizada, aparece como o lugar quase perfeito, um espaço de solidariedade entre os seus moradores, estes são os bons favelados que contam com a permissão da sociedade para viverem a ilegalidade; e, por fim, 5) *discurso da diversidade*: a favela é o espaço da diversidade e da inventividade, onde é possível construir saídas entre os atores para o enfrentamento de seus problemas.

Compreendemos que esses discursos compartilhados socialmente irrigam o imaginário das pessoas, das instituições sociais e orientam a formulação das políticas para esses espaços e seus sujeitos. Aos jovens que moram na favela ou nos bairros populares, na maioria das vezes, são destinadas políticas públicas e intervenções sociais que visam suprir a falta ou carência (de toda ordem) que lhes parece natural, controlar a violência em potencial que trazem em si ou moralizar algum aspecto do seu comportamento. Vale ressaltar que Souza e Silva (2005) discutem como as representações da favela foram aos poucos sendo exportadas para outros tipos de bairros e conjuntos habitacionais, vindo a ser vistos no imaginário da cidade como favelas. Neste sentido, essas intervenções partem do que Cruz (2007a) aponta como o postulado higienista da influência do meio social na determinação do comportamento humano. Os jovens pobres passam a serem vistos, portanto, como resultado de uma somatória em que o meio é causa e, também, consequência das suas ações.

No Capítulo 4 veremos como essa questão da moralidade ganha relevo na fala dos jovens e das instituições que desenvolvem os programas de inserção profissional. Formação humana, formação moral e educação dos comportamentos aparecem de modo incisivo na relação entre esses atores. Nesse sentido, focaremos na fala desses como as questões da (i)moralidade – a oposição entre o bom e o mau, o certo e o errado, e da (in)civilidade aparecem associadas à periferia e aos seus moradores.

O processo de *favelização* e a oposição periferia/cidade podem ser consideradas uma das expressões mais nítidas da desigualdade social no nosso país. *A invenção da favela*⁷ representa a lógica de privilégios no acesso às oportunidades e de reconhecimento social dos

⁷ Referência ao livro de Valladares (2005).

indivíduos, tornando invisíveis os moradores e outros modos de expressão desta parte da cidade. A disposição geográfica das favelas, os contornos dos bairros populares e as sociabilidades compartilhadas nesses espaços deveriam ser vistas como um aspecto da pluralidade da cidade, e não como uma chaga social. O desconhecimento das práticas cotidianas desenvolvidas pelos seus moradores não impedem a formação dos estereótipos pela sociedade, como no caso da afirmação de que na periferia a maioria dos moradores é pobre. Diversos estudos têm mostrado que a maioria dos pobres na cidade do Rio de Janeiro não está nas favelas, e sim em bairros populares. Não ignoramos com isso as precariedades, o tráfico de drogas ou a falta de serviços públicos presentes na periferia. O problema está na homogeneização que torna invisíveis outras experiências sociais, que faz o Estado e as instituições privadas investirem menos nesses espaços, levando à produção de preconceitos e discriminações pautadas no território e local de origem. A existência da periferia coloca em questão a lógica de distribuição das oportunidades e privilégios na nossa sociedade, e, por isso, ela permanece sendo um incômodo para todos nós.

Tentamos, portanto, nesse tópico expor a hierarquia sobre a qual uma parcela da juventude encontra-se submetida: o não-reconhecimento social por morar na periferia. Se um dos sinônimos da juventude na nossa sociedade é o de ser incapaz ou inacabado para viver determinadas experiências, ao jovem pobre essa incapacidade é guarnecida pelos elementos da imoralidade, ilegalidade e violência compartilhados no seu grupo familiar e local de origem, que os mantêm a parte da cidade, dos seus privilégios e das insígnias atribuídas aos sujeitos considerados úteis e dignos no mundo contemporâneo.

2.2 O debate sobre a desigualdade social brasileira

Compreender as formas como têm sido estabelecida a relação entre as discussões sobre a juventude pobre, as políticas de trabalho e emprego dirigidas a ela e o debate sobre a questão da desigualdade social brasileira, tudo isso atravessado pelos posicionamentos e experiências vivenciadas pelos jovens nos programas de formação profissional, é o que buscamos contribuir com a realização deste trabalho para o nosso campo de estudos em psicologia social. Indagamos, nesse sentido, em que medida os dois primeiros temas encontram-se articulados ou não com o terceiro, e o que tem surgido como respostas/saídas a partir disso.

Sinalizamos no tópico anterior que o debate sobre a juventude pobre tem levado em consideração apenas aspectos econômicos em sua tematização, não avançando para outras dimensões de análise. Essa prevalência da dimensão econômica tem sido reforçada pela influência de determinadas perspectivas compartilhadas na contemporaneidade, como o liberalismo, que prima pelo econômico no desenvolvimento das sociedades. Isto nos mostra a sobrevalorização da dimensão econômica presente nas leituras sobre a realidade social brasileira, o que torna invisíveis dimensões que podem ampliar o entendimento do que representa pertencer a um grupo em situação de opressão econômica e sociocultural, e que pode conduzir de maneira insidiosa ao entendimento de que resolver as deficiências econômicas é o suficiente para solucionar o lugar social de deslegitimação ocupado por determinados grupos sociais no Brasil. Verificamos, nesse sentido, que a ênfase da discussão sobre a desigualdade social tem recaído na sua dimensão econômica, e é sobre ela que discutiremos, primeiramente, antes de apontarmos um segundo viés interpretativo.

2.2.1 A desigualdade social brasileira: aspectos econômicos

Se a produção de periferias pode ser considerada um dos mais pungentes produtos da desigualdade social no Brasil, a má distribuição da renda no país tem sido o aspecto privilegiado para a explicação desse fenômeno. A distribuição desigual da renda é efeito da concentração da maior parte do montante de capital disponível nas mãos de uma parcela privilegiada da população, que goza das vantagens e oportunidades dadas a ela, enquanto outros grupos da sociedade vivenciam situações de exclusão e condições mínimas de dignidade e exercício da sua cidadania. Como apontam Barros, Henriques e Mendonça (2000) esse quadro social se dá em um país que não é pobre, mas que tem um grande número de pobres e que mantém um dos maiores índices mundiais de desigualdade na distribuição de renda entre os cidadãos. O problema da pobreza não é, portanto, da escassez de recursos e sim da sua (má) distribuição entre os indivíduos. Para esses autores a pobreza é analisada na sua dimensão de insuficiência de renda, podendo ser compreendida como uma situação em que encontram-se ausentes recursos econômicos necessários para satisfazer as necessidades básicas, como alimentação, vestuário, habitação e transporte. A linha da pobreza corresponde, nesse modelo de entendimento, à medida econômica *per capita* necessária para satisfazer

essas necessidades, sendo considerados pobres, portanto, aqueles que possuem o *per capita* inferior ao limite para a sua satisfação.

Qual é a magnitude da pobreza e da desigualdade de renda que fazem parte da história do nosso país e que, por isso, tomam status de coisa natural (Barros, Henriques & Mendonça, 2000)? Do ponto de vista econômico, como ela tem se apresentado e quais os principais pontos levantados para o seu enfrentamento?

Em artigo datado do ano 2000, estes autores apontam o seguinte quadro de injustiça social no Brasil: a) nosso país – naquele momento – só perdia para a Malawi e África do Sul no índice Gini de desigualdade da distribuição da renda (índice que mede a distância entre a renda média dos mais ricos e a renda média dos mais pobres); b) a renda média dos 10% mais ricos representava vinte oito vezes a renda média dos 40% mais pobres; c) os 10% mais ricos do país se apropriavam de 50% da renda nacional e, de modo especular, os 50% mais pobres detinham 10% da renda disponível; d) e o 1% mais ricos da sociedade retinham a renda superior equivalente aos 50% mais pobres da população. Naquele contexto, os autores apontavam o incômodo com o grau de estabilidade da desigualdade de renda no Brasil nas últimas décadas, indicando como superação para esse quadro a combinação de políticas de crescimento econômico – até então privilegiadas – com políticas de distribuição mais igualitária da renda, mostrando a magnitude da pobreza ser mais sensível a essas políticas.

Seis anos depois, em 2006, Barros, Carvalho, Franco e Mendonça (2006) anunciam que desde 2001 o nível de desigualdade caiu consideravelmente, mesmo que não representasse a maior e mais prolongada redução das últimas três décadas. Apesar do declínio identificado, o nível de desigualdade ainda persistia elevado, porém, com um aumento verificado nos rendimentos recebidos pelos pobres, vindo estes avaliar que estavam vivendo em um país de alto nível de desenvolvimento econômico, enquanto os ricos percebiam que estavam vivendo em um país que enfrentava uma grave crise. Essa maior apropriação da renda nacional por parte dos pobres também é apresentada por Hoffmann (2006). De acordo com o autor, a renda apropriada pelos 10% mais ricos da sociedade passa de 47,2% em 2001 para 45% em 2005. Se em 2001, o 1% mais ricos acumulavam 13,8% da renda nacional e os 50% mais pobres o equivalente a 12,7%, em 2005 esses valores alternam para 12,9% (1% mais ricos) e 14,2% (50% mais pobres). Verifica-se, assim, que os mais pobres no Brasil ficaram menos pobres e os mais ricos ficaram menos ricos, sendo possível dizer sobre a existência de menos pobres e menos ricos no nosso país. Para complementar esse ciclo de mudanças, Pochmann (2009) aponta que de abril de 2004 a março de 2009 o número de pobres no Brasil diminuiu em 4,8 milhões de pessoas.

Diante de um quadro de redução da desigualdade econômica – mesmo que ainda elevada – os autores consultados têm procurado identificar os determinantes que explicam esta queda. Barros e et al. (2006) enfatizam que na redução da pobreza a diminuição da desigualdade na distribuição dos recursos apresentou um impacto maior do que o crescimento econômico do país, e sugerem que o crescimento econômico desassociado da diminuição do nível de desigualdade na distribuição da renda levaria infundáveis anos, se comparados à potencialidade dessa segunda medida, para eliminar a pobreza no Brasil. Na análise da contribuição dos determinantes da renda *per capita* da família na redução do nível de desigualdade econômica, os autores indicam que a distribuição da renda por trabalho do trabalhador foi a contribuição mais relevante para explicar a queda da desigualdade *per capita* do período. Conforme sinaliza Hoffmann (2005), apesar da importância dos programas oficiais de transferência de renda no combate à pobreza, estes participaram com cerca de 10 a 20% na redução da desigualdade social. Nesse sentido, fica a observação de que o declínio no nível de desigualdade econômica foi o resultado de esforços que conjugaram maior distribuição das remunerações, evolução da renda não-derivada do trabalho, melhor qualificação dos trabalhadores e melhor distribuição da qualidade dos postos de trabalho, o que coloca o mercado de trabalho na linha de frente como um agente importante no enfrentamento da pobreza no Brasil.

Ainda sobre a produção da desigualdade social, Ferreira e Litchfield (2000) discutem que esta não tem um determinante único, mas que a educação continua sendo a variável de maior poder explicativo. Para eles o mercado de trabalho cumpre o papel de amplificar a desigualdade educacional, ao transformá-la em desigualdade de renda. Diante disso, os esforços deveriam se voltar para uma melhor distribuição das oportunidades educacionais, que se dá dentro de um campo de lutas de classes, a fim de gerar maior poder político para intervenção desse quadro.

Esta é a dimensão econômica da desigualdade social brasileira. Ela não pode ser desconsiderada e nem reduzida em sua importância, contudo, também não pode ser usada como a chave explicativa para solucionar o cotidiano de privação material e exclusão social enfrentado por determinadas parcelas da população brasileira. É necessário fazer uso de outras chaves explicativas que nos permitam entender o fato de inúmeras pessoas ultrapassarem a linha da pobreza ou entrarem para a dita classe média (onde o poder de consumo é maior) e mesmo assim continuarem sendo vistas como cidadãos de segunda categoria; ou até mesmo porque em muitos países da Europa o fato de trabalhar em serviços braçais e ter baixos rendimentos não é transformado em critério de exclusão do direito à cidadania e à dignidade

como gente, como cidadãos europeus. Isso nos indica que na nossa sociedade ser cidadão de primeira categoria não é uma condição com alcance para toda a sociedade, e que isso se encontra articulado a um sistema de disposições culturais que ultrapassam a dimensão econômica, sendo esta apenas um dos seus elementos.

Compreendemos, nesse sentido, que as desigualdades entre pobres e ricos, e os privilégios e restrições vivenciadas por esses grupos, são produzidos e reproduzidos dentro de um sistema social de relações que separa os indivíduos por *habitus* de classe compartilhados, dando origem a lugares sociais, visões de mundo e possibilidades de ação socialmente determinados. Reorientamos, assim, o epicentro da análise da desigualdade social dos fatores econômicos para a compreensão de um sistema sociocultural que separa de modo hierárquico os indivíduos em diversos estratos sociais, sendo o mais baixo de todos o de uma *ralé* de pessoas sem valor (Souza, 2009). Ser jovem pobre não se trata, portanto, de partilhar apenas de uma condição econômica específica, mas de um não-lugar socialmente determinado também por disposições morais e formas de agir no mundo.

2.2.2 A desigualdade social brasileira: aspectos socioculturais e morais

Souza (2005) examina que só é possível compreendermos a singular produção da desigualdade social brasileira se levarmos em conta um quadro de referência teórico amplo, inclusivo e totalizador, no qual seja explicitado a especificidade do nosso processo de modernização que gera o quadro de naturalização da desigualdade social. O autor faz uma crítica às abordagens sociológicas que analisam o nosso contexto social a partir da lógica de resíduos pré-modernos onde se articulam personalismo, familismo e patrimonialismo numa perspectiva essencialista culturalista, que se ampara no binarismo favor/proteção e no *fetichismo da economia*, a partir do qual o crescimento econômico é visto como capaz de resolver todos os problemas sociais (Souza, 2006). Ao contrário das heranças pré-moderna e personalista, ele analisa a constituição da nossa modernidade como periférica, produto de um processo de modernização que se implanta no país desde o início do século dezenove e que se vincula a um processo de importação, do centro para a periferia, das instituições fundamentais do racionalismo ocidental, enquanto artefatos prontos: o mercado capitalista com seu arcabouço técnico e material, e o Estado racional centralizado com seu monopólio da violência e do poder disciplinador. Nesse sentido, mercado e Estado legitimam a ordem social

vigente e são perpassados por hierarquias valorativas implícitas e opacas à vida cotidiana que tornam natural a desigualdade social. Para explicar a produção da desigualdade social brasileira como opaca, invisível e intransparente à consciência cotidiana, o autor vai articular as teorias de Charles Taylor e Pierre Bourdieu de modo complementar: unir a noção de uma hierarquia moral subjacente ao racionalismo ocidental – que se ancora de modo opaco à eficácia das duas mais importantes instituições do mundo moderno (mercado e Estado), com uma noção de estratificação social que combina aspectos econômicos e socioculturais, e vincula a situação de classe a uma condução de vida específica (Souza, 2005, 2006).

Por ser uma noção importante neste trabalho a idéia de classe, a partir do autor citado, não será compreendida em sua concepção exclusivamente econômica – que tem enfrentado diversas críticas diante do seu reducionismo – mas enquanto uma concepção sociocultural, ao vincular-se a fatores extraeconômicos, existenciais e políticos, subliminares e subconscientes, que orientam a essa condução de vida específica, em que os indivíduos apresentam modos de vida, valores, gostos, interesses e formas semelhantes de agir no mundo, sem que a renda seja o elemento definidor dessas escolhas determinadas socialmente. A classe refere-se ao que o autor chama de uma construção afetiva, uma *natureza* construída socialmente que faz com que uma mesma visão de mundo seja compartilhada.

Como sinalizado anteriormente, o conceito de *habitus* de classe, também, pode ser considerado uma referência importante na compreensão da nossa desigualdade social, em seu fundamento extraeconômico. O conceito de *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu (2007) é parte integrante do seu arcabouço teórico que tenta evidenciar a presença de uma estrutura subjacente ao social, em que a vontade e as escolhas dos agentes são determinadas socialmente por estruturas objetivas. Os agentes, nesse sentido, constituem a realidade social dentro de uma estrutura socialmente constituída, o que evidencia um processo em que as estruturas sociais e as práticas dos agentes constituem e são constituídas continuamente. Isso marca o lugar de Bourdieu entre as posições mais radicais do subjetivismo – onde os sentidos da ação do sujeito não dizem respeito ao contexto social, e do estruturalismo – no qual as estruturas sociais são estáveis e determinantes da conduta, eliminando com isso a história do indivíduo. A noção de *habitus* permite pensar esse meio termo entre as estruturas que são constituídas socialmente e que ao mesmo tempo constituem as práticas dos agentes. O *habitus*, portanto, é entendido como um conjunto de disposições ou uma matriz determinada pela posição social do agente, que conforma estilos de vida, escolhas e oportunidades, modos de ver o mundo e de pensar sobre ele, seus julgamentos morais e políticos, suas afinidades

estéticas e seus gostos, e as formas de agir dos agentes em determinadas situações (Bourdieu, 2007).

É no livro *A distinção: crítica social do julgamento* que Bourdieu (2007) busca mostrar a forma como as práticas culturais dos agentes são compartilhadas dentro de uma estrutura de classes, dentro da qual o gosto une e separa, classifica como erudito ou popular, fazendo-se depender da transmissão do capital disponibilizado pelo sistema escolar e pela herança familiar aos agentes. Estas duas instâncias – instituição escolar e família – estão na base, portanto, da distinção, pois fornecem as competências que sinalizam o lugar social dos agentes no mundo. Esse lugar ocupado pelo agente no espaço social vai depender do montante de capital manipulado nas práticas culturais. Além do capital econômico, Bourdieu aponta outros três: capital cultural – corresponde aos conhecimentos intelectuais produzidos e transmitidos pela família e pela instituição escolar; capital social – diz respeito à rede social de contatos e relacionamentos do agente; e capital simbólico – corresponde ao prestígio e à honra como resultantes dos demais capitais. Estes capitais encontram-se desigualmente distribuídos na sociedade e dão origem às lutas entre os agentes, que tentam impor sobre os outros seu *habitus* como mais legítimo socioculturalmente. Dá-se, deste modo, o processo de dominação simbólica entre as classes, em que determinados sistemas de *habitus* são considerados mais cultos/eruditos e representantes das classes dominantes, em contraposição a sistemas de *habitus* vulgares, partilhados pelas classes populares da sociedade.

Um aspecto importante a ser apontado por Bourdieu em relação ao *habitus* é o fato deste ser aprendido socialmente na relação entre os agentes, ou seja, sua internalização se dá em meio ao processo de socialização. O *habitus* é, neste sentido, história individual e história social no agente, permitindo a este um nível de liberdade, mesmo que dentro de um sistema socialmente determinado, em que é possível mudar o destino pessoal, mas não o da sua classe como um todo. Essa possibilidade de negar o futuro do seu *habitus* de classe vai se dar em um campo de disputas com outras classes, na luta pelo domínio dos privilégios e dos capitais que conferem honra e prestígio a determinados grupos, e a outros o lugar de desclassificados de acordo com suas práticas culturais e gostos partilhados.

A esta noção de que já nascemos inseridos em um determinado sistema de gostos e preferências socialmente compartilhadas, que nos classifica como mais ou menos eruditos, mais dignos ou não de prestígio social – e, neste sentido, nosso corpo e nossa mente são ao mesmo tempo sujeito e objeto de práticas sociais orientadas por esta condução da vida específica, e que nos permite constituir laços de solidariedade e de preconceito (Souza, 2005) – este autor vai associar a idéia [apoiado nos argumentos do filósofo Charles Taylor] de que,

no ocidente, a noção de reconhecimento social tem fundamentado-se na possibilidade do compartilhamento de uma determinada estrutura psicossocial (Souza, 2006). O mesmo vai buscar em Taylor, então, os fundamentos da expansão de um tipo humano ideal e homogêneo, e da configuração de uma hierarquia valorativa implícita ao racionalismo ocidental, cuja importação do centro para a periferia dá origem a classificação entre cidadãos e subcidadãos em sociedades como a brasileira.

Souza (2003) apreende de Taylor o que ele considera que falta em Bourdieu: uma compreensão dos processos coletivos de aprendizado moral que ultrapassam as barreiras de classe. A partir de Taylor⁸, o referido autor apresenta a singularidade no mundo moderno das questões culturais, morais e simbólicas, que pode ser traduzida em uma genealogia da hierarquia moral subjacente ao racionalismo ocidental (Souza, 2005). Na apresentação do novo sujeito moral – self pontual – forjado no ocidente, Taylor aponta as contribuições de Platão, Santo Agostinho, Descartes e Locke na construção de uma noção de razão calculadora e distanciada, e da vontade como auto-responsabilidade (Souza, 2006), que passou a dominar a vida prática dos homens a partir da reforma protestante. Segundo Souza (2005), a nova noção ocidental hegemônica de virtude que passa a orientar a vida cotidiana pode ser assim resumida: “controle da razão sobre as emoções e pulsões irracionais, interiorização progressiva de todas as fontes de moralidade e significado e entronização concomitante das virtudes do autocontrole, auto-responsabilidade, vontade livre e descontextualizada e liberdade concedida como auto-remodelação em relação a fins heterônomos” (p. 65). Para o autor, está em jogo uma revolucionária hierarquia social – não mais baseada na sacralidade de certas funções – pautada na noção tayloriana de self pontual: “uma concepção contingente e historicamente específica de ser humano, presidido pela noção de calculabilidade, raciocínio prospectivo, auto-controle e trabalho produtivo como os fundamentos implícitos tanto da sua auto-estima quanto do seu reconhecimento social” (Souza, 2006, p. 30).

A partir da teoria tayloriana, Souza (2009) examina que as duas questões mais centrais do mundo moderno, a partir das quais os indivíduos podem obter autoestima, reconhecimento e distinção social são: o princípio da dignidade – o mundo do trabalho cotidiano torna-se “condição moderna de vida disciplinada e pacificada, na dimensão em que se trava toda a luta por respeito, reconhecimento social e distinção e prestígio social diferencial de todos os indivíduos e de todas as classes sociais” (p.394); e o princípio do

⁸ O livro referência de Taylor utilizado por Souza em suas reflexões é *As fontes do self: a construção da identidade moderna*.

expressivismo – “a possibilidade de perceber, compreender e viver a vida de acordo com nossas inclinações emotivas e sentimentais mais íntimas” (p.394). De acordo com o autor, constituir-se como indivíduo no mundo moderno passa, portanto, pelas possibilidades de ter um trabalho produtivo e útil que proporciona o sentimento de dignidade, e expressar as próprias inclinações emotivas, o que permite o sentimento de felicidade. Assim, são essas as virtudes que aquilatam o valor diferencial dos seres humanos, da posse delas depende o reconhecimento social. Contudo, tais virtudes não foram homogeneizadas para todas as classes sociais de todas as sociedades do mundo ocidental, muito menos para a sociedade brasileira onde nunca houve um esforço para a sua equalização entre as classes. Porém, sempre esteve presente o discurso de entender a não aquisição dessas virtudes como uma *segunda natureza*, como óbvia e dada, e não como um processo socialmente construído.

Para aprofundar a idéia de que a desigualdade social brasileira tem em seus pilares a importação de um modelo universal e hegemônico de economia emocional – o ser humano racional, digno e produtivo – que não foi homogeneizado em todas as sociedades ocidentais, especialmente a brasileira, mas que serve de parâmetro para a distinção entre as classes sociais, Souza (1999) nos apresenta as proximidades entre os argumentos dos sociólogos Norbert Elias – a partir do seu estudo sobre o processo civilizador ocidental e de Max Weber – com base na construção do racionalismo ocidental. Para o autor, o mais importante paralelo que pode ser feito entre as obras desses pensadores está no lugar ocupado pelo controle dos afetos e dos sentimentos humanos mais primários no processo de desenvolvimento ocidental. Elias (1990) tendo como base a idéia de civilização em um tratado de Erasmo de Rotterdam (*De Civitate morum puerilium*), analisa as transformações do comportamento humano (postura, gestos, vestuário e expressões faciais) que passa a ser autocontrolado em um contexto de intensa pressão social. O civilizado possui, portanto, um comportamento contrário ao do indivíduo popular, um comportamento de controle interno da sua animalidade e das suas funções corporais. Como aponta Souza (1999), no processo civilizatório o controle externo é substituído pelo controle interno, diante de um contexto de competição social por força da divisão do trabalho. Neste sentido, para o autor, o processo civilizatório visa garantir distinção social a determinados grupos e não um melhoramento da vida social, uma vez que os mais abastados buscam diferenciar-se dos demais refinando constantemente as condições de civilidade. Em Weber o autor analisa a especificidade do racionalismo ocidental, que tem a disciplina e o controle dos afetos como questão central, e o protestantismo ascético como seu parceiro. Este, segundo Souza (1999), permitiu ao indivíduo se libertar das amarras da tradição e adentrar na questão da responsabilidade como fundamento moral, recaindo sobre

ele a razão instrumental que controla os afetos, disciplina o comportamento, o questiona sobre o que deve ser feito, e que transforma o “irmão” em “adversário” na nova empresa mundana.

Vimos, neste sentido, como encontram-se articulados os raciocínios que levam ao entendimento da constituição do *self pontual* (em Taylor) e do processo civilizador (em Elias) dentro do contexto da produção do racionalismo ocidental (em Weber), como o racionalismo da dominação do mundo que, como tem sido apontado, perpassa o mercado e o Estado, e as práticas sociais cotidianas criando a legitimação de determinados sujeitos como dignos, produtivos e civilizados, em oposições àqueles da *ralé estrutural*, que são meramente corpos despossuídos de quaisquer pressupostos emocionais e morais (Souza, 2009).

Para encerramos esse esforço de compreensão da desigualdade social brasileira, em um contexto que torna quase incontestável a sua problematização diante da sua aparência natural e opaca à vida cotidiana, apoiando-nos em aspectos socioculturais e morais – em que a dimensão econômica pode ser entendida como um dos seus efeitos – voltaremos agora a examinar como as noções de *habitus* e de hierarquia moral valorativa do sujeito ocidental moderno se articulam para a produção de uma *ralé estrutural* na sociedade brasileira. Ao examinar como os mecanismos de classificação ou reconhecimento operam dentro de um sistema de *habitus*, Souza (2005) indica que falta a esta noção de Bourdieu “qualquer caráter diacrônico e histórico e, portanto, qualquer preocupação com o tema fundamental do aprendizado valorativo, apenas possível de ser tematizado em perspectiva histórica” (p. 65). Para isso, o autor propõe à categoria do *habitus* uma subdivisão interna que permite pensar uma pluralidade de *habitus* constituídos, historicamente, nas sociedades de modernidade periférica, como a nossa: *habitus primário* – corresponde aos esquemas de disposições que permite o compartilhamento da noção tayloriana de dignidade, em que a posse da economia emocional do tipo humano ideal permite a aplicação da regra da igualdade e da cidadania, e o reconhecimento como sujeito útil, digno e produtivo; *habitus precário* – representa o limite para baixo do *habitus* primário e nele encontra-se o enorme contingente de inadaptados que compõem a *ralé* da sociedade e que não incorporaram as demandas objetivas necessárias para serem considerados cidadãos úteis e produtivos, e, devido a isso, são privados do reconhecimento social e da noção de dignidade; e o *habitus secundário* – diz do limite para cima do *habitus* primário e pressupõe a generalização deste *habitus* para amplas camadas da sociedade tendo como fundamento as noções de reconhecimento e respeito social.

Ao focarmos os sujeitos desta pesquisa – jovens pobres que participam de programas de formação profissional – ressaltamos que o pano de fundo a partir do qual eles são compreendidos no imaginário social é o da *ralé estrutural* da sociedade brasileira, produzida

dentro do quadro de modernização periférica de sociedades como a nossa. A periferia e todos os seus moradores são parte dessa ralé. Nesses locais habitam os sujeitos vistos como incivilizados e considerados como subcidadãos, desabilitados para qualquer tipo de proteção jurídica que lhes assegure cidadania. A miséria da ralé brasileira como nos lembra Souza (2009) – e, nesse sentido, dos seus sujeitos – não é apenas econômica, social e política, mas é, também, existencial e moral. Essa miséria não é fruto de escolhas individuais, mas sim de determinações socialmente construídas, partilhadas e mantidas como inalteradas pelos sujeitos, pelo mercado e pelo Estado. Contudo, essa miséria é recorrentemente interpretada no contexto social como se fosse parte da *natureza* das pessoas ou fruto de escolhas individuais.

Deste modo, a escolha para o debate das questões socioculturais e morais na compreensão da construção da desigualdade social brasileira tem como maior interesse contribuir para a percepção de que os lugares ocupados no imaginário social pelos jovens de origem popular, suas famílias e outros sujeitos que compartilham de um mesmo *habitus* de classe, derivam de um processo de construção social, não sendo demarcados, portanto, por uma *natureza* intrínseca desses sujeitos ou por uma lógica determinista de influência do meio social sobre o indivíduo.

No entanto, como veremos no tópico seguinte não é esta perspectiva crítica – que leva em consideração o contexto de produção dessa desigualdade social – que orienta as políticas públicas que têm feito da juventude pobre um campo de intervenção social. Nelas prevalecem, na maioria das vezes, as explicações que se pautam na *natureza* e na *determinação social* das ditas “ausências” desses jovens. Assim, de vítimas de um sistema social perverso que reproduz as desigualdades sociais e que lhes rouba desde o nascimento a condição de sujeito digno de direitos, os jovens pobres são transformados ora em problema social a ser administrado ora em beneficiários de favores por parte do Estado e de outros atores da sociedade.

2.3 As políticas públicas para a juventude pobre

Entendendo os jovens pobres dentro desse complexo sistema social que produz representações sociais negativas articuladas em torno dos seus locais de origem e do *habitus* de classe a que pertencem, nos questionamos a respeito dos objetivos das intervenções sociais realizadas pelo Estado e por outros atores da sociedade no que se refere a essa parcela da

população juvenil. As noções de jovens de origem popular calcadas na violência, na carência e na ausência de objetivação da economia racional do sujeito considerado digno e cidadão, têm orientado que tipo de práticas sobre esses jovens? E, como essas práticas têm contribuído para a produção e reprodução dessas concepções compartilhadas socialmente? O discurso da “salvação da pobreza” por meio das políticas públicas tem gerado intervenções que buscam manter os privilégios sociais e o *status quo*? Ou estas intervenções têm permitido a esses jovens pobres interpelar o sistema em que se encontram inseridos e construir trajetórias de vida não anunciadas? Estas são perguntas que nos orientam na discussão da juventude pobre como um campo de intervenção social, no qual ONG’s e instituições do terceiro setor têm atuado como uma ramificação do Estado na execução de programas governamentais que visam combater a pobreza, por meio de estratégias de incitamento do indivíduo na resolução dos seus próprios problemas (Tommasi, 2010). A idéia de campo é tomada como “um território delimitado, habitado por pessoas, instituições, dispositivos; um campo de relações, de práticas e interesses em disputa” (Bourdieu, 1992 citado por Tommasi, 2010, p. 03). Neste campo, a juventude pobre pode ser governada, regulada, conduzida e agenciada em suas condutas, conforme aponta a autora.

Algo que temos apontado ao longo desse capítulo é a imensa valorização da juventude como alvo de diversas políticas públicas (Belluzo & Victorino, 2004; Castro & Abramovay, 2002; Corrochano & Sposito, 2005; Kerbauy, 2005; Tommasi, 2005; Tommasi & Bezerra, 2010). A maioria dessas ações tem como foco responder a uma determinada demanda ou problema social vivenciado pelos jovens, ou definido por outros atores da sociedade como um problema dos jovens⁹. Abad (2003) aponta o Estado como a expressão político-institucional por excelência das relações dominantes de uma sociedade, delegando a ele a autoridade para unificá-la e articulá-la, sendo as políticas públicas um instrumento privilegiado de dominação. Para o autor, a política pública representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação. C. Souza (2006) apresenta outras concepções de política pública a partir de distintos autores: A) um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas, B) um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos, C) a soma de atividades dos governos que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influencia a vida dos cidadãos, e D) decisões e análises sobre política

⁹ Queremos dizer com isso que em alguns casos o foco da intervenção pode ser definido por um *outro*, como no caso das políticas que focam a sexualidade dos jovens e adolescentes. O *outro* interpreta a sexualidade dos jovens, principalmente os de origem popular, como exacerbada e de risco, e, assim, transforma-a em uma demanda a ser trabalhada por meio de uma intervenção social. Caso diferente pode se dá com as demandas por trabalho e escolarização, onde os próprios jovens nomeiam-nas como um problema social.

implica responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Iremos compreender neste trabalho as políticas públicas como “decisões governamentais projetadas para atacar problemas que atingem a vida em comum” (Rocha, 2001, p. 8, citado por Saadallah, 2007, p. 161), diferenciando-as das políticas sociais que “podem ser definidas como uma modalidade das políticas públicas destinadas a garantir as condições básicas de sobrevivência à população, ou seja, os mínimos sociais” (Saadallah, 2007, p. 161). As políticas públicas de juventude podem ser entendidas nesse contexto, portanto, como políticas sociais que visam diminuir as desigualdades sociais vivenciadas por determinadas parcelas de jovens. Essas políticas de juventude não se destinam a todos os jovens, mas apenas àqueles que vivenciam algum tipo de restrição no acesso ao conjunto de direitos sociais disponíveis na sociedade, ou que vivenciam problemas sociais identificados pelo *outro* como parte de suas experiências.

Apontamos com isso se não é possível reconhecer a maior parte dessas políticas públicas de/para/com a juventude como sendo orientadas à juventude pobre, uma vez que a juventude bem nascida – que herda por meio do seu *habitus* de classe diversos privilégios sociais – não precisou ou precisa contar, na maior parte das vezes, com o apoio do Estado e de outros atores para viver a sua condição de sujeito jovem. Deste modo, se as políticas públicas visam responder a demandas e problemas sociais específicos que permitem a vida comum, é possível perceber que no campo da juventude o alvo delas tem sido os jovens pobres, pois são eles os mais afetados pela dinâmica da desigualdade social no Brasil e, também, aqueles representados como problema social. É difícil visualizar no contexto brasileiro uma política pública juvenil ou intervenções não-governamentais nessa área em que o recorte principal não recaia sobre os jovens pobres. Neste contexto, tomamos, assim, o histórico das políticas públicas de juventude como a história de intervenções sobre a juventude de origem popular na sociedade brasileira.

Em 1927 foi criado o Código de Menores do Brasil que orientou a formulação de políticas públicas direcionadas aos jovens até o fim da década de 1970, pautando-se em medidas de enquadramento moral e social de crianças e adolescentes, assumindo um caráter desenvolvimentista de formação de adultos aptos ao mundo do trabalho (Castro & Abramovay, 2002). Na década de 1940, conforme as autoras, esta ênfase na formação e qualificação da força de trabalho permitiu a criação de instituições voltadas para a profissionalização desses jovens: em 1942 foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e em 1946 o Serviço Social da Indústria – SESI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Porém, a tônica da tutela –

assistência e amparo aos abandonados e infratores – não foi abandonada por parte do Estado, por meio da criação em 1941 do Serviço de Assistência ao Menor- SAM.

Na década de 1950 as autoras analisam que as políticas públicas continuavam direcionadas à profissionalização e ocupação do tempo livre do jovem, atendendo ao espírito desenvolvimentista do crescimento econômico brasileiro daquele período. Assim, o jovem era visto como aquele que deveria ser preparado para servir à sociedade por meio do trabalho. A década de 1960 foi marcada pelos efeitos da ditadura militar e deu origem à visão do jovem como um “infrator em potencial”, especialmente o jovem pobre, que deveria ser reconduzido às malhas do sistema, quanto daqueles que se engajaram em lutas políticas contra o sistema de repressão política (Kerbaui, 2005). É neste contexto que a autora analisa a substituição do Serviço de Atendimento ao Menor - SAM pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM, gerida pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM; sustentando a visão do controle e da normatização do comportamento juvenil.

A segunda metade da década de 1970 e os anos 1980 são marcados pelo surgimento de novas representações juvenis em setores populares, nos movimentos populares e nos agrupamentos políticos de esquerda, fazendo com que o controle exercido pelo Estado sofra alterações em seus mecanismos, expandindo-se, sobretudo, para os jovens de setores populares classificados como marginais organizados ou grupos violentos (Castro & Abramovay, 2002). Surge neste período, de acordo com as autoras, a preocupação com as vulnerabilidades máximas de nosso tempo: as drogas, a violência e o desemprego; originando-se proposições normativas de disciplinar tais relações. A década de 1990, marcada pelos ideais da redemocratização, surge com novas propostas para o campo da juventude: a contestação das práticas da Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990. No escopo deste estatuto encontra-se um elemento que irá nortear parte das políticas públicas voltadas à juventude para as décadas seguintes: o conceito de cidadania, visando a sua construção e afirmação por parte do jovem no seio da sociedade brasileira.

Percebemos neste breve histórico que a tônica presente nas intervenções orientadas aos jovens de classe popular foi de cunho assistencialista, controlador e normatizador do comportamento juvenil, seja pelo investimento na profissionalização como uma tentativa de evitar a vadiagem e as práticas violentas, seja pela limpeza urbana daqueles considerados violentos e inaptos para a convivência em sociedade. Neste sentido, é a perspectiva da regulação que prevaleceu implicitamente – pois nenhum ator social assume isso

explicitamente – na criação do Código de Menores, passando pela luta contra as gangues de rua na década de 1990, e que é reatualizada hoje contra a criminalidade nas favelas.

As mudanças introduzidas pelo ECA e pela redemocratização do país exigiram um novo olhar sobre o campo da juventude e dos principais problemas que passaram a afligi-la. Assim, nas últimas décadas o tema da juventude ganhou espaço nas discussões políticas, nos estudos acadêmicos e nas tentativas de resolução das suas demandas. Nestas, os próprios jovens têm sido convidados a participar, a serem *protagonistas juvenis*, *jovens-solução* (Tommasi, 2010) na sua comunidade de origem, empobrecida e carente de serviços e recursos suficientes para torná-los cidadãos. A perspectiva em voga, deste modo, nos discursos atuais dos diversos atores sociais é o da *emancipação* desse jovem, proporcionada pelo desenvolvimento de diversas pedagogias direcionadas ao campo da escolarização, do trabalho, da sexualidade, da participação política, do esporte, da cultura, do lazer, da tecnologia, etc.

É preciso emancipar o jovem pobre, torná-lo liberto de suas escolhas e das condições impostas pelo seu lugar de origem e do seu *habitus* de classe, ativá-lo para intervir nos problemas sociais dos quais ele compartilha a produção (a violência, a criminalidade, a gravidez precoce). Contudo, nos questionamos a respeito desse discurso atual sobre os jovens pobres, e, especialmente, no que tange às possibilidades de transformação social e emancipação que têm sido colocadas por essas políticas. Não tem sido o protagonismo juvenil um produtor da despolitização dos jovens pobres e da manutenção do *status quo* (Mayorga & et al., 2010) ao incentivar práticas tuteladas por um outro e que não interpelam a realidade social cotidiana? Não estariam as ações governamentais e não-governamentais contribuindo para o que Santos (2002) denomina como o processo contínuo de sobreposição do pilar da *regulação* sobre a tão apregoada *emancipação* na sociedade moderna? Essas ações permitem aos jovens pobres em suas práticas cotidianas encontrar fissuras no seu *habitus* de classe e construir trajetórias individuais que colocam em xeque o nosso sistema social?

O contato com os diversos atores que participaram dessa pesquisa possibilitou pensarmos essas questões direcionadas às políticas de trabalho e emprego hoje direcionadas aos jovens pobres. Como tem sido pensado o trabalho na vida desses jovens? Quais discursos sobre esses jovens e sobre o trabalho têm orientado as atividades das instituições não-governamentais em Belo Horizonte? Como os jovens têm avaliado a experiência de participar de programas de formação profissional? E que respostas esses programas oferecem para o nosso quadro de desigualdade social? A fim de ampliarmos as possibilidades de entendimento dessas questões, no Capítulo 2 iremos abordar como foi se construindo no Brasil o pacto entre

o Estado e as ONG's no desenvolvimento das políticas públicas de juventude, especialmente no campo das políticas de trabalho. Cabe questionar até que ponto essas instituições do terceiro setor têm sido ramificações do Estado que tem tentado pela via das políticas de trabalho responder aos dilemas da integração social e da continuidade da sociedade no caso dos jovens pobres, seguindo uma lógica de manutenção dos privilégios e das hierarquias sociais.

3. TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRABALHO E EMPREGO PARA A JUVENTUDE

Terminamos o capítulo anterior apontando qual tem sido o foco privilegiado das intervenções sociais governamentais e não-governamentais no que se refere à parcela da juventude pobre no Brasil. Sob o discurso do direito à cidadania, permanecem em voga orientações assistencialistas, de controle social e de ocupação do tempo livre nas intervenções dirigidas a esses jovens. Vimos como as perspectivas do protagonismo juvenil e da participação cidadã têm se transformado na “menina dos olhos” das políticas públicas juvenis. Contudo, nos questionamos se por detrás destes discursos o que se repõe não é noção de *salvação* dos jovens considerados em situação de risco (Neves, 2006). Segundo esta autora, diversas instituições filantrópicas têm lançado mão de procedimentos e intervenções para *gerir* a inserção geracional dos jovens percebidos em situação de risco no processo de reprodução social. Neste sentido, pretendemos refletir neste capítulo em que medida o trabalho, travestido de direito, tem sido pensado como meio de salvação e integração social do jovem pobre à ordem social para a manutenção do *status quo*.

Nesse capítulo iremos, portanto, apresentar um raciocínio que percorrerá algumas questões que hoje têm sustentado a importância dada ao tema do trabalho pelos organismos governamentais e não-governamentais, pela sociedade como um todo e pelos jovens. Colocar em debate a centralidade do trabalho no mundo contemporâneo pode, nesse sentido, nos aproximar da compreensão de certa ambiguidade presente na relação que tem se estabelecido entre juventude pobre e trabalho, em que o trabalho é pensado como um direito, mas através disso, outros valores são postos em jogo. Em seguida, iremos discutir alguns temas que perpassam o campo das políticas públicas juvenis de trabalho e emprego: o trabalho como um interesse dos jovens, a relação entre educação/família e mercado de trabalho, o mercado de trabalho para os jovens, e a parceria das ONG's com o Estado no desenvolvimento de políticas públicas de formação profissional para os jovens.

Como apresentamos anteriormente, o campo das políticas públicas juvenis pode ser tomado em grande medida como um campo de intervenção social sobre a juventude pobre, pois esta sofreu e tem sofrido continuamente os impactos negativos da não ampliação democrática dos direitos sociais na nossa sociedade. Esses jovens são, também, vítimas do nosso sistema social que se produz e reproduz de modo desigual por meio da manutenção de privilégios e da naturalização de relações hierárquicas desiguais. É, neste sentido, que ao

falarmos de ações governamentais e não-governamentais que envolvem os temas do trabalho e da formação profissional orientadas para a juventude, estamos novamente delimitando certa parcela dessa população: a que mais sofre economicamente, socialmente e moralmente com o nosso quadro de desigualdade social. Como apontam alguns dados (Corrochano, Ferreira, Freitas & Souza, 2008), a maior parte dos jovens pertencentes às famílias com renda per capita mais elevada (20% com maiores rendimentos) só passam a ingressar no mercado de trabalho a partir dos 18 anos, enquanto que para as famílias com menor rendimento (40% com menores rendimentos) a inserção profissional dos jovens a partir dos 14/15 anos já é bastante expressiva. Percebemos, portanto, que a uma parcela da população juvenil é permitido viver o tempo da moratória através dos estudos e formações complementares, enquanto que a outros jovens o trabalho se impõe como necessidade e imposição a partir, no mínimo, dos 14 anos de idade. Impossível, neste sentido, não afirmar que é especialmente à juventude de origem popular que, também, têm sido dirigidas estas intervenções sociais na área da qualificação profissional. Esperamos, assim, que ao final deste capítulo possa ser compreendida tal afirmação e, também, qual a visão de jovem pobre tem orientado a perspectiva da sua *salvação* pelo trabalho.

3.1 Discussões acerca da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo

Dados de pesquisas realizadas junto à população jovem no Brasil (Abramo & Branco, 2005) apontam que o tema trabalho/profissionalização encontra-se em segundo lugar nas listas dos direitos mais importantes, das maiores preocupações e dos maiores interesses sinalizados pelos jovens pesquisados. Do ponto de vista das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas, Spósito, Silva e Souza (2006) apontam que o mundo do trabalho figura-se como a segunda área de maior atuação voltada para os adolescentes de 14 a 17 anos e como a terceira de maior atuação para a população de 14 a 29 anos. Percebemos, neste sentido, que o tema do trabalho encontra-se na pauta de interesses dos jovens, de suas famílias e dos atores sociais públicos e privados que desenvolvem programas voltados para esse público. Contudo, não é somente aos jovens que o tema do trabalho tem interessado e causado angústias atualmente, sendo possível considerar tal interesse dos jovens como um reflexo da importância deste tema para a sociedade contemporânea. A cada dia as pessoas têm gastado mais tempo e espaço de suas vidas

envolvendo-se em atividades de trabalho, seja ele remunerado ou não, formal ou informal, mas que, certamente, respondem às demandas pessoais e sociais dentro de um complexo contexto social que estamos vivenciando.

Na vida cotidiana, lugar em que as pessoas interagem, estabelecem laços de proximidade e de afastamento, e produzem diversos sentidos para suas existências, o trabalho é investido das visões de obrigação social (é preciso trabalhar para contribuir para o desenvolvimento da sociedade), de dever moral (é preciso trabalhar para ser considerado “bom”, pois o ócio é sinônimo do “mau”), de satisfação pessoal (é preciso trabalhar para satisfazer-se tanto materialmente quanto existencialmente) e de caminho para a integração social (ao lado da família e da escola, no mundo trabalho você aprende regras e valores sociais dominantes que dizem respeito à coletividade). No âmbito acadêmico muito tem se discutido sobre a centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, desde perspectivas que apontam para o fim da *sociedade do trabalho*, até outras que sinalizam transformações dentro desta sociedade, recusando seu fim. Entendendo os jovens e o campo das políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude inseridos nesse debate, consideramos importante apontar as discussões que têm sido produzidas em torno da centralidade do trabalho na nossa sociedade.

Em momento anterior deste trabalho vimos como o protestantismo ascético configurou-se como o parceiro do racionalismo ocidental, ou seja, da noção moderna de sujeito racional, produtivo e digno de reconhecimento social. De modo peculiar, podemos afirmar que a ética protestante, conforme aponta Weber (2003), contribuiu com sua associação ao espírito do capitalismo para transformar o significado do trabalho. No protestantismo ascético o indivíduo se vê liberto das amarras da tradição, das autoridades tradicionais e do privilégio dado pela honra militar. Ele passa a ser visto como igual a todos os outros, sendo que o lugar de destaque no meio social é algo que deve ser conquistado por meio do esforço individual e da afirmação de sua utilidade para a sociedade. Na ética protestante encontramos de modo basilar a crítica à ascese espiritual por meio da vida monástica, como era proposto pelo catolicismo. Assim, a maneira aceitável de viver para Deus passa a ser definida não pelo “orai e fazei o bem”, mas pelo cumprimento das tarefas do século, ou seja, o cumprimento do dever de cada indivíduo dentro das profissões seculares. Nesse sentido, a vocação para o trabalho representa a expressão de amor ao próximo e o caminho para satisfazer a Deus. A idéia de vocação surge como um ponto central no protestantismo ascético, uma vez que todo trabalho é considerado como digno perante Deus, sendo a profissão concreta do indivíduo interpretada como um dom especial na realização da

vontade divina. Assim, conforme aponta Weber (2003), era por meio da intensa prática profissional e da observação dos resultados colhidos que o indivíduo poderia assegurar a certeza da sua própria predestinação.

Iniciar a discussão acerca da centralidade da categoria trabalho no mundo contemporâneo nos fazendo valer de Weber tem relação com o percurso realizado no primeiro capítulo, no qual focamos nossas análises na compreensão da construção da dimensão simbólica da nossa desigualdade social. Aqui, também, queremos nos deter neste mesmo nível de compreensão, ao apontarmos como uma determinada produção ideológica e simbólica do trabalho sofreu contribuições das ideologias do protestantismo ascético. Com isso não queremos ingenuamente afirmar que toda a ideologia do trabalho sob o capitalismo decorreu do protestantismo, como pode ser erroneamente interpretado a partir do nosso ponto de inicial para abordar o tema do trabalho.

No mundo contemporâneo somos herdeiros desta concepção, inaugurada pela reforma protestante, de que “todo trabalho é digno”, de que “o trabalho dignifica o homem”. O discurso religioso protestante imbuiu o trabalho de uma função de “antídoto contra as tentações”, do trabalho como “a finalidade da vida humana”. Trabalhar e ser rico para Deus, não usar o dinheiro para o luxo ou o pecado, e evitar a vadiagem como fruto da riqueza ou do não cumprimento dos desígnios divinos foram princípios que favoreceram em grande medida o desenvolvimento de uma vida racional econômica e burguesa em determinadas regiões da Europa, de acordo com Weber (2003). Este é, portanto, o nexos apontado pelo autor entre a moral religiosa protestantista e o desenvolvimento do capitalismo em larga escala em determinadas regiões da Europa.

Esta noção do trabalho como um dever moral é, nesse sentido, um dos fundamentos que confere centralidade do trabalho na vida do homem, e que parte de nós compartilhamos, em alguma medida, hoje no mundo contemporâneo.

No contexto de pleno desenvolvimento do capitalismo e da formação de uma sociedade industrial durante o século XVIII, as contribuições da teoria marxista foram assaz importantes para o pensamento sociológico no sentido de transformar o trabalho em uma posição-chave. A estruturação da sociedade em torno do trabalho dava margem, portanto, para se pensar em uma *sociedade do trabalho*. A teoria marxista, contudo, além de contribuir para a idéia de centralidade do trabalho para a vida do ser humano, passou também a tecer duras críticas a essa sociedade e à apropriação do trabalho pelo capital. Antunes (1995) apresenta a distinção marxista entre trabalho concreto e trabalho abstrato que consideramos importante neste argumento da centralidade do trabalho:

“Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso”(Marx, 1971: 54). (p. 76)

Neste sentido, tem-se que o trabalho concreto é aquele que produz o intercâmbio entre o indivíduo e a natureza, que permite a criação de coisas socialmente úteis e necessárias. É o trabalho em que o indivíduo transforma a natureza transformando a si próprio. Este é o trabalho que produz o ser, que gera e mantém a vida humana, em que o ser humano se realiza em um ato criativo de transformar a natureza em algo útil em que ele se reconheça. O trabalho abstrato é aquele do “dispêndio da força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada” (Antunes, 1995, p. 76). É o trabalho da vida cotidiana, o trabalho alienado e despojado de criatividade, o trabalho colonizado pelo capital e pela produção da mais-valia. Ao lado da afirmação da centralidade do trabalho como produtor do ser humano, a crítica de Marx encontra-se justamente nessa colonização do trabalho pelo capital, onde a dimensão do trabalho concreto perde espaço para a dimensão do trabalho abstrato (Navarro & Padilha, 2008). Como afirmam os autores, apoiados nas críticas apresentadas por Marx, a sociedade capitalista transforma o homem em consumidor de mercadorias e não mais de coisas úteis. Neste processo ele se reifica, degrada-se, produz mais miséria humana à medida que produz mais riqueza, se estranha ao afastar-se da sua essência humana e fetichiza-se ao fazer o produto do seu trabalho perder em essência e ganhar em aparência. É neste contexto que a luta operária torna-se importante na teoria marxista, no sentido de se contrapor “à lógica da acumulação do capital e do sistema produtor de mercadorias” (Antunes, 1995, p. 86). Deste modo, o trabalho que produz vida e humaniza o homem seria incompatível com a sociedade capitalista, sendo necessário construir outro modelo social para a sua afirmação.

É, portanto, a partir dos argumentos apresentados acima que diversos autores têm apontado as contribuições das teorias marxista e webberiana para se pensar a centralidade do trabalho no contexto do desenvolvimento do capitalismo¹⁰, e a noção de uma *sociedade do trabalho*. Contudo, como vimos na teoria marxista que o trabalho como ato criativo se deteriora, torna-se alienado. Com isso, a noção de uma *sociedade do trabalho* que teria o

¹⁰ Apesar das teorias de ambos os autores contribuírem para noção de centralidade do trabalho na vida humana, é preciso ressaltar que os mesmos propuseram interpretações sobre o desenvolvimento do capitalismo na Europa que, como aponta Giddens (1998), alguns teóricos irão dizer que o pensamento de Weber consiste em uma refutação do pensamento de Marx e outros argumentarão que Weber se encaixaria no pensamento marxiano. Giddens, neste sentido, afirma que a relação dos pensamentos de Weber com relação a Marx não pode ser taxada apenas como de confirmação ou de refutação, pois as idéias webberianas tanto destroem quanto resgatam o pensamento marxista.

trabalho como um dos princípios organizativos das estruturas sociais (Offe, 1989) passou a sofrer diversas críticas a partir de meados do século XX. Essas críticas dirigiram-se, sobretudo, à idéia do trabalho enquanto uma categoria social estruturante nas sociedades contemporâneas, pois não seria possível a todos terem um trabalho enriquecido em seus sentidos e significados (Borges & Yamamoto, 2010).

Autores como Offe (1989) e Gorz (1982) foram enfáticos em afirmar a perda da centralidade do trabalho para vida humana, colocando em xeque a *sociedade do trabalho* e apontando dúvidas se o trabalho ainda poderia ser considerado uma categoria apropriada para descrever uma determinada sociedade. Offe (1989), por exemplo, aponta que do ponto de vista sociológico os dois mecanismos que garantem ao trabalho o papel principal na organização da existência pessoal, a saber – “no nível da integração social, o trabalho pode ser normativamente sancionado como um dever, ou no nível da integração sistêmica, pode ser colocado como uma necessidade” – passaram a ser contestados pelas novas evidências do mundo do trabalho. Segundo o autor, o primeiro mecanismo foi questionado pela desintegração do dever humano ético diante de três fatores: a erosão das tradições culturais e religiosas; o crescimento do hedonismo centrado no consumo; e a impossibilidade da ética do trabalho sustentar-se no pressuposto de pessoas reconhecidas e moralmente atuantes, algo difícil de ser satisfeito no contexto contemporâneo. O segundo mecanismo, que aborda a condição de sobrevivência física dos indivíduos, o autor argumenta que o aumento da renda dos trabalhadores não tem levado necessariamente a efeitos positivos motivadores, incentivando, ao contrário do que se esperava, limitadamente na quantidade e na qualidade dos esforços no trabalho. No caso do sentimento de não-utilidade do trabalho, ele identifica que o aumento deste está associado ao declínio da satisfação do trabalhador. É neste contexto, portanto, que Offe (1989) vai apontar o trabalho como objetivamente disforme e subjetivamente periférico na sociedade contemporânea. As fraturas sofridas pelo trabalho assalariado, o trabalho massivo em serviços e a destituição da classe trabalhadora, levaram, deste modo, a destituir do trabalho o poder irradiador da vida humana.

Antunes (1995) analisa que as transformações sofridas pelo mundo do trabalho no interior das sociedades capitalistas durante os séculos XVIII, XIX e XX levaram a essas críticas que, associadas a outras, previam o *adeus ao trabalho*. Este tem sido um autor expoente no contexto brasileiro no questionamento da apregoada perda da centralidade do trabalho como estruturador da sociedade. Ele tem defendido, ao contrário da idéia de perda, um processo intenso de transformações ocorrido no universo do mundo do trabalho contemporâneo, o que não elimina do trabalho a sua centralidade na vida dos indivíduos.

Antunes (1995) e outros autores (Antunes & Alves, 2004; Borges & Yamamoto, 2010; Morin, Tonelli & Pliopas, 2007; Navarro & Padilha, 2007; Tolfo & Piccinini, 2007) vêm apontando, portanto, que mesmo diante das transformações sofridas pelo capitalismo globalizado o trabalho continua a ser um categoria que estrutura e dá sentido à vida dos indivíduos.

Antunes (1995) examina que o erro dos críticos à centralidade do trabalho foi o de desconsiderar a dupla dimensão do trabalho – abstrato e concreto – e identificar a crise vivida pela sociedade do trabalho abstrato como a crise da sociedade do trabalho concreto. Para entendermos melhor essa afirmação do autor faz-se necessário, portanto, apontar os principais elementos dessa crise do trabalho abstrato (Antunes, 1995; Antunes & Alves, 2004):

- redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado; o que aponta para a mudança de configuração da classe trabalhadora na atualidade;
- aumento do novo proletariado fabril e de serviços, com modalidades de trabalho precarizado: são os terceirizados, subcontratados, informalizados, temporários, etc;
- aumento significativo do trabalho feminino, porém com uma inserção feminina realizada ainda de forma desigual em relação aos homens;
- expansão dos assalariados médios nos setor de serviços;
- exclusão dos jovens do mercado de trabalho;
- exclusão dos trabalhadores considerados idosos;
- crescente expansão do trabalho no chamado terceiro setor;
- expansão do trabalho em domicílio;
- a configuração do mundo do trabalho de modo transnacional.

Voltemos ao que defende o autor. Ele examina, neste sentido, que é um grande equívoco identificar na transformação da classe trabalhadora, das relações de trabalho, dos modelos de gestão (a passagem da fase taylorista-fordista para a fase do toyotismo) e no fato do trabalho vir se transformando em alienado, fetichizado e estranhado; o fim da sociedade do trabalho abstrato e, em consequência disso, o fim da sociedade do trabalho concreto. Para ele, o fim do trabalho abstrato só é possível com o fim do capitalismo, mas nem com o fim desse modelo de sistema econômico o trabalho concreto é eliminado. Para o autor, o trabalho concreto permanece “como momento primeiro de efetivação de uma individualidade omnilateral, condição sem a qual não se realiza a dimensão do gênero-para-si” (p. 80). Em artigo mais recente, Antunes (2009) volta a defender a centralidade do trabalho em meio à fase toyotista-flexibilizada, que mescla informatização com informalização do trabalho. Contudo, seu discurso apresenta um tom pessimista perante as transformações vivenciadas nessa fase:

As consequências são fortes: nesta fase de desmanche, estamos presenciando o derretimento dos poucos laços de sociabilidade que foram vigentes na era taylorista e fordista, sem presenciarmos uma ampliação da vida dotada de sentido, nem “dentro” e nem “fora” do trabalho. A vida se consolida, cada vez mais, como sendo desprovida de sentido no trabalho e, por outro lado, estranhada e fetichizada também “fora” do trabalho, exaurindo-se no mundo sublimado do consumo (virtual ou real), ou na labuta incansável pelas qualificações de todo tipo, que são incentivadas como antídoto (falacioso, por certo) para não perder o emprego daqueles que o tem.

É por isso que estamos presenciando uma desconstrução do trabalho sem precedentes em toda era moderna, ampliando os diversos modos de ser da precarização e do desemprego estrutural. Resta para a “classe-que-vive-do-trabalho” oscilar, ao modo dos pêndulos, entre a busca de qualquer “labor” ou a vivência do desemprego. (p. 132)

Reconstruímos aqui três argumentos: o da centralidade do trabalho que pode ser pensado a partir das teorias marxista e webberiana sobre o papel do trabalho no desenvolvimento do capitalismo, o da perda da centralidade do trabalho no contexto de desenvolvimento do capitalismo, e, por fim, o da reafirmação da centralidade do trabalho em uma fase de mundialização do capital. Compreendemos que este debate tem se dado em um campo marcado pela multiplicidade acadêmica, onde diversos intelectuais têm buscado dar sentido às inseguranças vivenciadas pelos indivíduos em um mundo contemporâneo marcado pela modificação radical do modelo industrial (Crespo, Prieto & Serrano, 2009). Fim da sociedade do trabalho, sociedade de risco e sociedade fluida são, segundo estes autores, marcos metafóricos que permitem dar sentido a essa insegurança. É neste contexto que eles afirmam que tem se processado importantes transformações no sentido do trabalho, na noção de cidadania e na subjetividade mesma dos sujeitos trabalhadores. Angústia, incerteza e insegurança são os sentimentos, portanto, vivenciados pelo sujeito contemporâneo quando este reflete sobre seu futuro ocupacional, sobre a sua própria existência. O contexto contemporâneo torna-se signatário de diversos discursos e ideologias em torno da afirmação do trabalho como estruturador da vida e das relações humanas, e, também, daqueles que propõem o deslocamento da importância do trabalho para a comunicação, por exemplo, como o fundamento das interações humanas. Em se tratando de discursos e perspectivas em disputa na interpretação da realidade, o que presenciamos é a centralidade do trabalho fortemente arraigada no pensamento contemporâneo, fazendo os sujeitos e as relações sociais tomarem o trabalho como preocupação que molda as consciências e as práticas sociais.

Identificamos que tais mudanças vêm acompanhadas da produção de novos sentidos sobre o trabalho, sendo este um dos elementos que tem incentivado diversos pesquisadores a se debruçarem sobre os significados do trabalho para os indivíduos (Borges & Yamamoto, 2010). Neste sentido, iremos apresentar a seguir nosso entendimento no que se refere aos significados atribuídos pelos indivíduos ao trabalho no mundo contemporâneo. Nossa pesquisa não é sobre significados do trabalho, mas dialoga diretamente com este tema – como

iremos apresentar no capítulo de análises, e, por isso, nossa revisão teórica sobre este assunto será bastante sucinta.

Um dos nossos interesses nesta pesquisa volta-se para a compreensão dos significados que os atores – jovens e representantes das instituições de aprendizagem profissional, possuem acerca do trabalho. Por meio de perguntas que giram em torno dos “objetivos do trabalho” visto pelos representantes das instituições para a vida dos jovens, e por estes em suas próprias vidas, foi possível identificar valores, idéias e noções que nos remetem a esse contexto macrossocial de análise – o trabalho como dever, obrigação, integração social e satisfação pessoal, que foi discutido anteriormente. De modo complementar, também estiveram presentes concepções que se referem a um contexto microssocial, onde há a incorporação de noções coletivas e a construção de significados individuais sobre o trabalho relacionadas a um determinado contexto.

Borges e Yamamoto (2010) apontam que o afloramento dos estudos sobre o significado do trabalho foi incentivado

(1) pelas polêmicas em torno do papel estruturante do trabalho; (2) pelo surgimento de novos modelos de gestão e de organização do trabalho, pondo ênfase em cognições e em competências complexas, bem como nas emoções; (3) pelas mudanças nas relações de trabalho principalmente no que concerne ao desmantelamento da organização trabalhista (sindical); (4) pelo crescimento do setor de serviços e (5) pelas mudanças epistêmicas na Psicologia, que ampliaram a atenção à construção de significados ou sentidos. (p. 250)

Neste campo de estudos, os autores distinguem dois níveis distintos de análise: um societal (ou macro) – neste “focaliza-se a construção sócio-histórica do trabalho enquanto uma categoria social. Exemplos são análises sobre a ideologia do trabalho e sobre o papel do trabalho na estrutura social” (Borges & Yamamoto, p. 250); e outro que segue do nível pessoal ao ocupacional. Os autores chamam atenção para o fato da Psicologia, historicamente, ter desenvolvido seus estudos focando o segundo nível de análise. Neste sentido, eles apontam a necessidade dos estudos produzidos por esta área do conhecimento articularem os diferentes níveis de análise, uma vez que eles são dialeticamente inseparáveis, sendo que o societal pode estar presente nos níveis pessoal, interpessoal e ocupacional. As ideologias do trabalho representam o pensamento elaborado e articulado coletivamente, no nível societal, e oferecem definições para todas as facetas do significado do trabalho. Este, portanto, para os autores pode ser compreendido como “uma cognição subjetiva e social. Varia individualmente, na medida em que deriva do processo de atribuir significados e, simultaneamente, apresenta aspectos socialmente compartilhados, associados às condições

históricas da sociedade. É, portanto, construto sempre inacabado.” (Borges & Tamayo, 2001, p. 13). Assim, a centralidade do trabalho pode ser apreendida em um nível macro (sociológico) e em um nível micro (do indivíduo perante a sociedade), estando os dois muito inter-relacionados, um se representando ou manifestando no outro.

Consideramos interessante esta perspectiva defendida pelos autores pelo seu caráter psicossociológico. Um dos marcadores epistemológicos desta pesquisa é justamente esta concepção do social como uma relação que se processa na mediação entre mundo interno e mundo externo, entre individual e coletivo (Elias, 1994). Conforme apontam os mesmos

o significado do trabalho é construído pelas pessoas no seu processo de socialização, no qual incorporam conteúdos referentes às concepções formais do trabalho (ideologias do trabalho), aos aspectos que compõem a estrutura social das organizações e aos aspectos socioeconômicos das ocupações e do ramo de atividade. As influências ideológicas tanto chegam aos indivíduos por meio das organizações, impressas nas características do setor econômico, quanto sem essas intermediações, quando contam com agentes socializadores externos ao mundo do trabalho. (Borges & Tamayo, 2001, p. 256)

Será, portanto, nesta perspectiva que pretendemos compreender o que os atores desta pesquisa trazem como significados do trabalho. Não são apenas concepções sociais coletivizadas que não passam pela experiência do indivíduo, tampouco noções individuais e hermeticamente fechadas às influências das ideologias sobre o trabalho. Entenderemos esses significados sobre o trabalho como processos sociais que ocorrem na mediação dialética entre o indivíduo e a sociedade, o que nos faz levar em consideração a relação entre os jovens, as instituições de aprendizagem profissional e o contexto macrosocial do trabalho.

Compreendemos que o processo de construção de significados sobre o trabalho, que leva em consideração os valores pessoais e coletivos de obrigação social, dever moral, integração social e satisfação pessoal (que aqui inclui tanto a dimensão objetiva quanto a subjetiva), em uma sociedade marcada pela insegurança ocupacional dos indivíduos e pela expansão do futuro; pode ser o elemento que tem sustentado o trabalho como um tema de debate, objeto de interesse e questão de preocupação no nosso contexto social. Estamos vivendo uma angústia diante dessa insegurança ocupacional, reforçada pelo fim da equiparação entre trabalho e emprego, e pela impossibilidade de construir biografias e identidades centradas no trabalho. Neste sentido, sem advogar pela sua centralidade ou não-centralidade no mundo contemporâneo, mostramos neste tópico as perspectivas diversas acerca do trabalho na contemporaneidade, o que demonstra que o trabalho tem sido um tema central de interesses e preocupações na sociedade atual.

3.2 Relação juventude e trabalho: significados, escola, família e mercado de trabalho

É a partir deste contexto amplo de discussões em torno do trabalho no mundo contemporâneo, como apresentado anteriormente, que queremos agora discutir alguns temas que consideramos relevantes nos debates sobre juventude e trabalho, os quais podem ser expressos através das seguintes perguntas: o que as pesquisas têm apontado em relação aos significados atribuídos pelos jovens ao trabalho? É verdade ou mito que a inserção no mercado de trabalho traz como consequência a saída do jovem da escola? Tem sido a educação pública um caminho possível para a inserção do jovem no mercado de trabalho? E como este tem se apresentado aos jovens e influenciado a criação de políticas públicas juvenis de trabalho?

É comum encontrar em vários estudos que relacionam as temáticas juventude e trabalho duas *obviedades*: o fato de que jovens e crianças no Brasil trabalham e a de que os jovens são os mais atingidos pelo problema do desemprego. Contudo, poucos são os autores que têm buscado refletir sobre possíveis determinantes que levam crianças e jovens ao mercado de trabalho, muitas vezes se submetendo a condições precárias e degradantes de trabalho. Partir dessa obviedade pode, no nosso entendimento, contribuir para tornar invisível o fato de que as parcelas mais pobres desses dois grupos de indivíduos possam estar sendo empurradas para o mercado de trabalho. Para não reforçar tais *obviedades* e evitar possíveis naturalizações iremos apresentar, deste modo, possíveis determinantes da relação entre juventude e trabalho.

A partir da leitura dos trabalhos de um grupo de autores (Alves-Mazzotti, 2002; Cacciamali & Braga, 2002; Madeira, 2004; Madeira & Rodrigues, 1998; Oliveira, Fischer, Teixeira, Sá & Gomes, 2010) foi possível identificar interpretações sobre possíveis determinantes nessa relação: o incremento populacional de jovens vivenciado desde a década de 1990, que alterou a demanda juvenil por educação e trabalho; a importância do trabalho como valor cultural na nossa sociedade; o papel da família na transmissão das ideologias do trabalho; a relevância do nível de escolaridade dos pais na decisão de inserir o jovem no mercado de trabalho; a incapacidade do sistema público de manter o aluno na escola; o desejo do próprio jovem por autonomia, independência financeira, crescimento pessoal e satisfação dos seus interesses de consumo; a relação entre necessidade de apoio financeiro e nível de pobreza da família; e do ponto de vista da atração do mercado de trabalho: o menor custo da força de trabalho do jovem e a destreza desta força de trabalho. Um determinante bastante

questionado, especialmente por Cacciamali e Braga (2002), refere-se às afirmações de que a entrada do jovem no mercado de trabalho é dependente do nível de pobreza da sua família. As autoras, ao contrário disso, defendem que a entrada das crianças no mercado de trabalho é mais sensível aos recursos financeiros da unidade doméstica do que no caso dos jovens, sendo possível observar para estes uma relação de maior independência. Para elas, o principal determinante dessa relação é a falta de acesso aos serviços públicos de educação.

A compreensão dessas interpretações sobre os possíveis determinantes na relação juventude e trabalho nos permite, portanto, recusar como óbvia e linear tal relação. Vimos que se encontram envolvidos nesta dinâmica elementos de ordem demográfica, social, individual e de atração do próprio mercado de trabalho. Se tomarmos como principal determinante um modelo de educação precária que não consegue manter o aluno na escola, ao não oferecer-lhe perspectivas de desenvolvimento e de mobilidade social e que o empurra para o mercado de trabalho - lugar em que ele vai buscar estas possibilidades, podemos afirmar, sem reservas, que a grande parcela da juventude que encontra-se inserida no mercado de trabalho, até a “idade esperada” para a conclusão do ensino médio, é a juventude de classe popular. Como vimos anteriormente, os jovens pertencentes às famílias mais ricas só passam a fazer parte do mercado de trabalho, de modo expressivo, a partir dos 18 anos de idade, momento em que certamente terminaram a conclusão do ensino médio e estão se encaminhando para outros níveis de ensino. O que veremos a seguir é que as intervenções públicas em relação à profissionalização juvenil ao longo dos séculos no Brasil estiveram voltadas, sobretudo, para os jovens pobres, sem propor em seus objetivos o resgate da dívida social, considerando, ao contrário disso, o trabalho como uma ferramenta moral contra uma suposta marginalidade.

Em relação aos significados que os jovens brasileiros têm atribuído ao trabalho, Guimarães (2005) aponta que ele é um tema relevante para todas as faixas de renda, sendo que sua relevância diminui para as classes mais altas. Os jovens pesquisados indicaram que a centralidade do trabalho não se encontra em sua dimensão ética, mas em sua emergência como um problema: uma demanda a satisfazer, e menos um valor a ser cultivado. O trabalho se destacou pela sua ausência, pelo não-trabalho, pelo desemprego. Em relação aos significados, o trabalho assume a importância para os jovens pesquisados primeiro como uma necessidade (que pode retirar o jovem da situação de desemprego), depois como valor (o valor ético do trabalho), e direito (dentro do conjunto dos direitos sociais). Esta construção dos significados, como aponta Alves-Mazzotti (2002), é um produto de vários fatores inter-relacionados

A representação que o jovem constrói sobre seu próprio trabalho é, portanto, fortemente associada à natureza da atividade e à representação que ele tem sobre sua família. Mais especificamente, a representação que ele constrói sobre o trabalho que exerce no momento, e futuramente sobre o trabalho em geral, é produto de vários fatores inter-relacionados, entre os quais se destacam a maneira como se dá a sua inserção no mundo do trabalho, o destino dos ganhos obtidos e as condições em que exerce suas atividades, os quais, por sua vez, são determinados pela dinâmica das relações na família e sua ideologia com relação ao trabalho. (p. 94)

Como pode ser observado, a autora enfatiza bastante a influência da família nesse processo de construção dos significados do trabalho pelos jovens. Segundo ela, as famílias podem representar o trabalho dos jovens como uma forma de ocupação do tempo ocioso dos filhos, uma ajuda à família, uma forma de socialização que complementa a escola, e como proteção e preparação para o futuro. Como analisamos no tópico anterior, essa construção dos significados sobre o trabalho pelos jovens se processa na relação entre mundo externo e mundo interno, entre questões pessoais e questões sociais que envolvem seus cotidianos. Será, portanto, dentro desse quadro de referência que iremos analisar os significados produzidos pelos jovens que participaram da nossa pesquisa, levando em consideração o contexto econômico, social e cultural-moral que envolve a produção de suas experiências e a construção de outras biografias.

O segundo tema que queremos discutir neste tópico é o que trata das relações entre juventude, escola, família e trabalho. É muito comum ouvirmos dizer que o jovem não aproveita as oportunidades de formação escolar e, por isso, não consegue trabalho. Que quando ele começa a trabalhar o seu futuro será o de abandonar os estudos. Está no dia-a-dia das pessoas a noção de que depois de uma rotina de trabalho durante o dia o jovem não tem energia, concentração e interesse suficiente para encarar uma jornada escolar. Além da mais perversa de todas as afirmações: as famílias pobres não valorizam o estudo, por isso encaminham seus filhos para o mercado de trabalho. Neste sentido, procuramos nos estudos sobre juventude alguns encaminhamentos em relação a estas afirmações. Para melhor guiar nossa discussão queremos desenvolver três contra-argumentos: a escola pública falhou e tem falhado em seu papel de preparar o jovem para o mercado de trabalho, o abandono da escola pode ser um fenômeno que acontece antes da entrada do jovem no mercado de trabalho, e a educação é investida de muita valorização, também, pelas famílias pobres brasileiras.

O desenvolvimento da educação básica no Brasil levou à produção de uma dualidade de modalidades de ensino ainda hoje vivenciada por muitos estudantes: uma modalidade voltada para formação técnica/profissional e uma modalidade voltada para a inserção na educação superior (G. Souza, 2003). Este autor faz uma análise das legislações que regularam as políticas públicas em matéria de educação no Brasil a partir do século XIX. O ensino

profissionalizante solidifica-se no nosso país, mesmo sendo considerado de segunda categoria, a partir da década de 1940, enquanto uma modalidade de ensino distinta da formação propedêutica. Nas décadas de 1950 e 1960 a legislação educacional sofreu modificações e o ensino profissional foi equiparado ao ensino propedêutico para fins de continuidade dos estudos na educação superior. Na década de 1970 o autor apresenta a reformulação da legislação anterior, levando à generalização do ensino profissional no ensino médio, ou seja, a partir de 1971 a educação profissional deixou de ser ministrada apenas pelas instituições especializadas para ser comum a todas as escolas de ensino médio. Isso levou, segundo o autor, a um quadro de diferenciação: enquanto nas escolas especializadas o ensino profissionalizante não sofreu alteração em sua qualidade, nas demais escolas foi criada uma falsa imagem de ensino profissionalizante. Na década de 1980 outra mudança na legislação coloca a profissionalização como modalidade de ensino facultativo para as escolas de ensino médio. O resultado foi que a maioria das escolas não especializadas eliminou por completo os conteúdos de formação profissional de suas grades curriculares. Por fim, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta que uma das funções do ensino médio seria a de oferecer a todos os alunos preparação básica para o trabalho.

Relatar todo este histórico de desenvolvimento da educação básica no Brasil tem como objetivo apontar a dicotomia entre uma formação técnica/profissional realizada em escolas especializadas e uma formação acadêmica/propedêutica nas demais escolas. É neste sentido que podemos afirmar que a escola pública não tem cumprido uma de suas funções, que é a de preparar seus alunos para a entrada no mundo do trabalho e a construção de uma carreira profissional. O ensino médio perdeu seu caráter profissionalizante e tornou-se uma preparação mais geral para a vida civil (Madeira, 2004). Estamos diante, deste modo, de um quadro de profunda inadequação da educação em relação a demandas e exigências referentes ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que vivenciamos um aumento considerável no nível de escolarização dos brasileiros. Ou seja, os jovens estão mais escolarizados, mas isso não tem representado garantias de inserção profissional. Para tornar esse quadro mais grave, G. Souza (2003) aponta que o ensino profissionalizante público hoje está a cargo de instituições técnicas e agrotécnicas de alto nível de excelência acadêmica, ficando os jovens de famílias pobres impedidos de ter acesso a este ensino. Segundo ele, o público dessas instituições tem usado dessa excelência acadêmica não para encaminhar-se para o mercado de trabalho ao final da sua formação profissional, mas sim para o ensino superior. Isso configura o que o autor chama de *desvio de função dos seus egressos*. Às parcelas mais pobres da população restou, portanto, o ensino público que não prepara para o mundo do trabalho.

Se não bastasse à educação básica as dualidades como formação acadêmica x formação profissional, ensino público x ensino privado, escola para pobres x escola para ricos, ela tem sido desenvolvida de modo precário no sistema público educacional. A precariedade na oferta e a má qualidade do ensino podem ser consideradas, sem reservas, a principal causa do fracasso escolar dos alunos na escola pública; ao contrário da pobreza e da influência da família de origem pobre (Patto, 1992). Estamos falando de um sistema de ensino marcado por altas taxas de repetência, por evasão e abandono, por uma desilusão de mobilidade social via sistema educacional, e por uma enorme inadequação entre série e idade dos alunos. Sendo a escola pública voltada, em grande medida, para os pobres, a causa de todo este quadro nefasto de fracasso escolar, ora foi atribuído à família do aluno, ora à perversidade do nosso sistema sociopolítico (Madeira & Rodrigues, 1998). O que diversos autores apontam, como Patto (1992) e Mayorga et al. (2010), é que o fracasso escolar se processa no interior da organização escolar, ou seja, ele é gerido internamente no sistema educativo. Contudo, não podemos afirmar que exista uma má fé dos profissionais que atuam nas escolas, pois eles também são vítimas de um mesmo processo que envolve: falta de investimentos financeiros na educação, má formação dos professores e profissionais da educação, excesso de trabalho e realização de jornadas duplas e triplas, baixos salários para os profissionais, falta de condições físicas e estruturais para o desenvolvimento das funções, repetição das tarefas e perda de sentido no trabalho, burocratização e falta de autonomia na realização das atividades, exposição a situações de violência e desgaste psicológico, etc. O produto de toda essa dinâmica complexa que envolve a organização escolar produz um desinteresse da escola pelo aluno e, em decorrência disso, o desinteresse do aluno pela escola. O aluno, neste sentido, não evade da escola, ele é aos poucos expulso pela instituição escolar. A escola vai perdendo aos poucos a capacidade de manter o aluno pobre estudando, pois o violenta, o considera incapaz e não dialoga com o seu cotidiano e sua cultura. O que resta, portanto, a este aluno de origem popular? Resta a ele desvalorizar a escola, vindo a valorizar a opção pelo trabalho ao invés da educação formal (Cacciamali & Braga, 2002). Resta ao jovem abandonar a escola e permanecer no seu trabalho, ou deixar de estudar para procurar alguma atividade remunerada. Podemos considerar, neste sentido, que a saída da escola não é determinada pela entrada do jovem no mercado de trabalho, ou por dificuldades em manter ambas as rotinas, mas sim por uma incapacidade crônica do sistema educativo em manter o aluno na escola (Patto, 1992). Ou ele é expulso da escola antes de entrar no mercado de trabalho ou é expulso enquanto já se encontra inserido neste. Corrochando e et al. (2008) afirmam que o abandono da escola é um fenômeno que no geral ocorre posteriormente à

entrada do jovem no mundo do trabalho, e reforçam a tese de que nem sempre é o trabalho que expulsa o jovem da escola.

O terceiro e último argumento é o que contesta a idéia de que para as famílias pobres a educação não é um valor. Esta é uma noção elitista que podemos considerar como de *criminalização* e *patologização* da pobreza, que atribuiu à família pobre a culpa pelo fracasso escolar dos seus filhos. Gomes (1997), em um estudo com jovens urbanos pobres, aponta que a desvalorização da educação e a valorização do trabalho pelos jovens têm relação com a trajetória escolar e profissional das pessoas que estão próximas a eles: parentes, amigos e vizinhos. Neste sentido, ela dá a entender que a história de escolarização familiar seria um determinante do desinteresse do jovem pela educação, ou seja, a não-familiaridade com a cultura escolar levaria os pais dos jovens pobres a incentivá-los a desvalorizar a educação. Contudo, Leão (2006) encontra elementos em seu estudo que interpelam a idéia de transmissão geracional familiar de desvalorização da educação. Ele aponta que o sentimento de desvalorização da educação pelos familiares dos jovens de sua pesquisa pode estar associado a uma postura realista diante do quadro crescente de desemprego e pobreza na nossa sociedade. Neste sentido, ele indica que a baixa escolaridade dos pais dos jovens não impedia estes de valorizar a educação como possibilidade de um futuro melhor para seus filhos. Patto (1992) também é enfática ao apontar esse mesmo aspecto para as famílias pobres dentro do sistema educacional público, ao referir-se às mães dos alunos: “todas elas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos” (p. 118).

Destes três argumentos apresentados para pensarmos a relação entre juventude, escola e trabalho, fica para nós uma assertiva: a importância de investir em escolaridade para promover possibilidades de melhor inserção ocupacional e mudança de trajetórias de vida dos jovens de origem popular. O sistema educacional precisa estar articulado com as demandas do mundo produtivo, principalmente quando levamos em consideração que cerca de 56% da população jovem brasileira pertence à famílias com renda per capita de até 1 salário mínimo, e 27,6% à famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo (Costanzi, 2009). Ao contrário dos jovens de famílias mais ricas que possuem maiores condições de frequentar uma escola de boa qualidade e postergar a entrada no mercado de trabalho, grande parte da população jovem está à mercê do ensino público e de má qualidade que apontamos acima. Estes estão, em certo sentido, despreparados para atender às demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, torna-se impossível pensar o tema do trabalho desarticulado com o tema da educação pública,

pois esta está presente na causa, consequência e solução dos problemas enfrentados por diversas parcelas da população, especialmente pelos jovens pobres.

Aceitar sem questionamento as afirmações anteriormente apresentadas só pode contribuir para isentar o Estado de suas responsabilidades, perpetuar a *patologização* e a *criminalização* da pobreza, e incentivar a ideologia meritocrática, na qual o problema dos jovens não está relacionado às posições sociais atribuídas por privilégios de nascimento, mas às suas capacidades individuais. Segundo a lógica do mérito, no mercado de trabalho todos os jovens teriam as mesmas chances de competição, cabendo a eles individualmente conquistar as oportunidades. Esta visão liberal e individualista desconsidera perversamente que o ponto de partida dos jovens de origem popular está muito distante, para não dizer atrás, daqueles de onde partem os jovens das classes média e alta brasileira.

Por fim, para finalizarmos este tópico de discussão, cabe-nos analisar como tem se configurado o mercado de trabalho para os jovens no Brasil. Apontamos dois estudos bastante completos sobre essa temática: Jovens e trabalho no Brasil – Desigualdades e desafios para as políticas públicas (Corrochano & et al., 2008) e Trabalho Decente e Juventude (Costanzi, 2009). Ambos os trabalhos trazem indicadores e extensas análises sobre o perfil populacional juvenil; diferentes combinações entre estudo e trabalho; taxas de atividade e ocupação profissional; dados sobre o desemprego juvenil, etc. Trata-se de uma quantidade enorme de informações que nem de longe podem ser compiladas neste trabalho. Cabe-nos aqui realizar, assim, uma leitura mais geral dos dados a partir dos nossos interesses.

Em um recente estudo sobre o trabalho na crise econômica brasileira Pochmann (2009) apresenta algumas mudanças importantes sofridas pelo mercado de trabalho no nosso país, como efeito das transformações ocorridas no mundo do trabalho no último século. Em termos de ocupação, temos a seguinte composição: 18,3% da ocupação no setor agropecuário, 22% no setor industrial e 59,7% no setor de serviços. Como podemos observar, a prestação de serviços hoje é a atividade que mais emprega e, conseqüentemente, a que contribui com a maior participação (64%) na produção do PIB nacional. O autor aponta ainda que a crise econômica internacional levou a três importantes conseqüências no mercado de trabalho brasileiro: o desemprego, a ocupação precária e informal, e a rotatividade da mão de obra. Também podemos citar como decorrência das mudanças globais no mundo do trabalho a passagem do modelo organizacional do trabalho taylorista-fordista para o modelo do toyotismo. Do ponto de vista do trabalhador, este modelo propaga a exigência de um profissional flexível, altamente qualificado, polivalente, multiprofissional, ampliando com isso as formas de exploração não só do seu corpo, mas principalmente da sua subjetividade

(Navarro & Padilha, 2007). Estas são mudanças que não atingem somente os adultos, mas também os jovens, que passam a ser preteridos em algumas situações por não se adequarem a essas exigências. A cobrança destas exigências é realizada ao jovem em seu contato com outras gerações, como apontamos no Capítulo 1, momento em que seus lugares de incompetência e não-saber podem ser reforçados.

A partir de Corrochano e et al. (2008), que levam em consideração os dados da PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2006, construímos o seguinte quadro para melhor compreendermos a composição do mercado de trabalho juvenil:

Quadro 1 – Dados sobre a população e o mercado de trabalho juvenil

Brasil 187,227 milhões de habitantes	Jovens 14 a 29 anos 53,9 milhões (28,8%)	35,940 milhões de jovens participam da PEA (População Economicamente Ativa) (66% da população jovem) Na PEA considera-se todas as pessoas que estão trabalhando ou à procura de emprego.	30,6 milhões de jovens Trabalham (57% da população jovem)	22,3 milhões de jovens Só trabalham
			5,3 milhões de jovens estão Desempregados	8,4 milhões de jovens Trabalham e estudam
		11,212 milhões Só estudam		
		6,835 milhões Não estudam, trabalham ou procuram trabalho		

Fonte: Jovens e trabalho no Brasil – Desigualdades e desafios para as políticas públicas (Corrochano & et al., 2008)

É possível tirar algumas evidências a partir deste quadro: o expressivo número de jovens na população brasileira, o trabalho como um dos elementos que marca a condição juvenil no nosso contexto social, uma alta taxa de desemprego juvenil, uma parcela pequena de jovens que podem usufruir da condição de apenas estudarem e um número considerável de jovens que não estão envolvidos nem com o estudo e nem com o trabalho. Mesmo que ainda seja alta a taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho, Costanzi (2009) aponta que ela vem declinando nas duas últimas décadas. Isso pode ser um dos efeitos do aumento da

universalização da educação, da maior escolarização dos jovens e da postergação da entrada no mercado de trabalho, se comparado com outros períodos históricos.

Em relação à ocupação dos jovens no mercado de trabalho, vários dos autores citados anteriormente vêm apontando que essa tem sido marcada pelas seguintes características: informalidade (ausência de um contrato formal e proteção social garantida pelas legislações trabalhistas), baixos salários e rendimentos, prevalência do trabalho doméstico para as jovens, presença do trabalho não remunerado, longas jornadas de trabalho, postos com baixa densidade tecnológica e que exigem pouca qualificação, condições precárias quanto à segurança e instalações, ausência de planos funcionais de cargos e salários que venham atingir os jovens, periferização do jovem no mercado das profissões, circulação por diversas situações de trabalho (formação, aprendizagem, trabalho precário, em tempo parcial, etc.), maior propensão em transitar entre emprego e desemprego, exposição a situações vexatórias e de discriminação, rotatividade entre experiências de trabalho e alta taxa de desemprego (Alves-Mazzotti, 2002; Cacciamali & Braga, 2002; Cardoso & Gonzáles, 2007; Corrochano, 2008; Costanzi, 2009; Leão, 2004; Madeira, 2004; Martins, 1997; Raitz & Petters, 2008). Estes autores sinalizam que os jovens brasileiros têm enfrentado dificuldades relacionadas à entrada no mundo do trabalho, de conseguir um emprego de qualidade e de permanecer nele por longos períodos. Contudo, tais limitações não são vivenciadas da mesma forma por todos os jovens, sendo que determinadas condições de classe (ser pobre), raça (ser negro), de gênero (ser mulher) e de geração (ser mais jovem) podem tornar o posto de trabalho mais precário.

O desemprego juvenil é, neste sentido, o fenômeno que tem mais despertado o interesse dos autores dentro desse quadro específico de ocupação profissional juvenil. De acordo com Costanzi (2009), enquanto para a população geral a taxa de desemprego é de 8,4% e a dos adultos (acima de 25 anos) é de 5,6%, a dos jovens (15 a 24 anos) chega a ser de 17,8%, conforme os dados da PNAD 2006. Como afirmado anteriormente, essa taxa de desemprego juvenil torna-se mais agravante quando focalizamos, principalmente, as mulheres e os negros no Brasil. E quais interpretações têm sido levantadas nesses estudos para explicar essa alta taxa de desemprego juvenil? Madeira (2004) apresenta as três explicações mais recorrentemente empregadas: 1) o processo global de mudanças ocorrido no mundo do trabalho que levou a uma diminuição dos postos e à exigência de novas demandas de qualificação profissional, escolaridade e atitudes pessoais do trabalhador; 2) a pressão demográfica dos jovens sobre o mercado de trabalho; e 3) a crença de que o jovem não consegue romper o círculo vicioso de exigência de experiência profissional para iniciar no mundo do trabalho, o que leva à uma postergação do primeiro emprego. Destas três

explicações, a autora é enfaticamente crítica à terceira explicação, ao afirmar que é um equívoco interpretar que os altos índices de desemprego juvenil decorrem da dificuldade do jovem em conseguir o primeiro emprego. A partir da análise de dados apresentados por outros pesquisadores, a autora afirma que a explicação está na alta taxa de rotatividade presente no mercado juvenil, uma tendência dos jovens de mesclarem entrada e saída de novos postos de trabalho com períodos curtos de desemprego; como apresentado abaixo:

Flori (2003:19) mostra que ‘na RMSP, pouco mais de 10% dos jovens que entram no desemprego, neste período estudado, estão à procura do primeiro emprego, enquanto mais de 80% deles já tiveram empregos anteriormente (...) logo, a procura do primeiro emprego não tem muita influência nessa alta taxa de desemprego juvenil’. Destaca-se que os valores variam muito pouco entre as demais metrópoles analisadas pela autora. (p.84)

Para Madeira (2004) é a rotatividade num contexto de trabalho precarizado e de má qualidade que tem produzido altas taxas de desemprego juvenil, sendo essencial mudar o foco de intervenção das políticas públicas de trabalho direcionadas a essa parcela da população. Portanto, menos investimentos no primeiro emprego dos jovens e mais preocupação com a diminuição da rotatividade de um emprego para o outro. Em termos de escolarização e qualificação profissional, os jovens hoje se encontram mais preparados do que nas gerações passadas. O que mudou profundamente neste tempo foi o nível de exigência do mercado de trabalho, que passou a exigir habilidades ligadas às áreas da informática e da tecnologia no exercício de algumas funções. Os inúmeros “cursinhos” de qualificação profissional nessas áreas, possivelmente, têm contribuído para os jovens assumirem os postos de trabalho, mas não para permanecer neles e atender às expectativas dos empregadores. Do ponto de vista das experiências dos jovens, o que ocorre é que eles são contratados mesmo sem escolarização, qualificação profissional e experiência pregressa para ocuparem postos de trabalho precários e com menor nível de exigências. Após serem inseridos, os jovens abandonam estes postos em busca de melhores condições de trabalho ou são descartados pela empresa diante de alguma exigência que eles não podem cumprir. Esta dinâmica é a que leva, portanto, ao círculo vicioso entre baixa escolarização e formação profissional, postos de trabalho precários, alta rotatividade e desemprego. A dificuldade do jovem está, deste modo, não em entrar, mas em permanecer no mercado de trabalho.

Diante deste apanhado de argumentos, não consideramos arriscado afirmar que é inteligível compreender porque o tema do trabalho emerge com tanta força nas políticas públicas de juventude. Os atores sociais envolvidos nestas políticas públicas compartilham de distintos significados sobre a importância do trabalho para a vida dos jovens, o que tem dado

origem a programas e projetos com objetivos que variam entre garantir o trabalho como um dos direitos do jovem, reconhecer na relação entre educação e trabalho a possibilidade de mobilidade social do jovem, apostar no trabalho como um antídoto à marginalidade e a violência dos jovens pobres, sustentar o trabalho como a *salvação* de uma juventude pobre e carente de recursos de toda ordem, usar do trabalho como controle e ocupação do tempo livre de uma juventude potencialmente perigosa ou apontar o trabalho como promotor de um jovem protagonista e interventor no seu meio social. Como pudemos observar, são diversos os objetivos pretendidos pelos projetos governamentais e não-governamentais que tem tomado a inserção e a capacitação profissional do jovem pobre como um fetiche (Sposito & Carrano, 2003), sem levantar em conta grandes questionamentos críticos sobre o nosso contexto social. Os objetivos desses projetos são construídos levando-se em conta a noção que se tem do público atendido e de como o trabalho se configura para ele, como um problema pessoal ou social. Isso nos inquieta a refletir sobre as propostas que têm sido construídas no campo de intervenções da juventude pobre, tomada como violenta e carente. Em quais objetivos elas têm se pautado? Elas têm apenas reproduzido os lugares dos jovens pobres ou buscam também romper com os lugares estabelecidos?

No tópico seguinte pretendemos mostrar como se constituíram as ações voltadas para a profissionalização de jovens ao longo da história do nosso país.

3.3 Políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude

Não nos parece redundante afirmar neste último tópico que nosso foco de análise e de discussão está voltado para os jovens que pertencem às classes menos privilegiadas da nossa sociedade, especialmente, para os posicionamentos que esses jovens têm construído ao participarem de uma determinada política pública de trabalho e emprego. Nas argumentações anteriores apresentamos como a relação entre juventude e trabalho pode ser pensada, principalmente, como juventude pobre e trabalho, pois os jovens que pertencem às famílias com maior capital econômico podem postergar sua entrada no mercado de trabalho, vindo a fazê-la com maior liberdade de escolha, escolarização e qualificação profissional. Ao contrário disso, os jovens das famílias mais pobres sofrem pressões vindas do sistema educacional, do contexto familiar e de interesses pessoais que os levam a entrar no mercado de trabalho.

Nessa dinâmica que envolve interesses dos jovens pobres (independência, satisfação pessoal, qualificação, aprendizado, etc.) e de suas famílias (socialização dos jovens, esperança de um futuro melhor, apoio financeiro, etc.), encontram-se inseridos também os interesses do Estado e de outros grupos de atores da sociedade. O conjunto de concepções produzidas acerca dos jovens pobres nos diversos âmbitos da vida cotidiana tem orientado diversas ações sobre a juventude pobre como campo de intervenção social. Essas ações, por sua vez, reproduzem ou criam novas formas de conceber esses indivíduos no espaço público. Neste tópico, portanto, queremos discutir três temas para aprofundarmos nossa compreensão sobre as políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude: o histórico das políticas de trabalho e formação profissional orientadas aos jovens no contexto brasileiro até meados da década de 1980, a parceria firmada entre os atores da sociedade civil e o Estado na execução dessas ações, e as atuais políticas públicas voltadas para o campo da formação profissional do jovem.

Ao longo desse texto fazemos usos de diversos termos para nos referirmos à relação entre juventude e trabalho. Em alguns momentos falamos de políticas de trabalho e emprego, em outros de políticas de formação profissional e inserção profissional, ou também de políticas de educação profissional. Essa diversidade de termos é reflexo de como o campo de intervenções que levam em conta essa relação foi se constituindo. Oficialmente o Ministério do Trabalho e Emprego utiliza o termo Políticas Públicas de Trabalho e Emprego para a Juventude. Ela é a nossa principal referência, mas para contar o histórico de intervenções produzidas pelo Estado na relação juventude e trabalho vamos abarcar aqui outras ações que se encontram sob diferentes denominações. Como campo de estudos, nos interessa as respostas produzidas pelo Estado no intuito de capacitar profissionalmente e inserir no mercado de trabalho determinadas parcelas da juventude. Recorremos, nesse sentido, à idéia de educação profissional como um conjunto de medidas voltadas para desenvolver no indivíduo aptidões para a vida produtiva. Vale ressaltar que em termos legais, o trabalho para adolescentes só começa a ser regulamentado no Brasil na década de 1940, sofrendo importantes alterações a fim de elevar a idade de entrada destes no mercado de trabalho, como apontam os seguintes autores:

Em 1943, Getúlio Vargas, em meio às fortes pressões populares, outorgou a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) que estabeleceu a idade mínima de doze anos para o trabalho. Já a Constituição Federal de 1988, em seu art. 7º, XXXIII, elevou para catorze anos a idade mínima para o trabalho, abrindo exceção para os aprendizes (doze anos); e o trabalho noturno, perigoso ou insalubre foi proibido para menores de 18 anos. Em 1998, a Emenda Constitucional nº 20 alterou o referido inciso. A idade

mínima para o trabalho passou de catorze para dezesseis anos e a do aprendiz, de doze para catorze anos. (Rocha & Freitas, 2004)

Antes de apresentarmos esse histórico, consideramos importante sinalizar que a idéia de crianças e jovens “aprenderem um ofício ou uma profissão” remonta à Antiguidade, através da figura dos aprendizes de ofícios em algumas sociedades européias (Ariès, 1981). Segundo o autor, as famílias de todas as classes sociais realizavam a troca de seus filhos com os de outras famílias, a partir dos 7 anos de idade, para que estes aprendessem em outros contextos as boas maneiras. A aprendizagem era uma prática que envolvia o ensino de serviços domésticos com ensinamentos de outras ordens, como ofícios e o conhecimento das letras e das línguas. As crianças e jovens permaneciam em famílias alheias por períodos de até 9 anos – sendo que muitas não voltavam mais para o seu grupo familiar – e aprendiam através da prática os conhecimentos necessários para o início de suas vidas. Cabe ressaltar que nas sociedades medievais o trabalho doméstico não era investido de um valor depreciativo, e nem estava presente o sentimento existencial de família entre pais e filhos, uma vez que estes valores só começaram a fazer parte das sociedades européias a partir do século XV em diante. O autor aponta que, o afastamento dos filhos de casa e a transmissão do conhecimento garantida pela participação das crianças e jovens na vida dos adultos passaram a ser substituídos pela escola, diante das mudanças sofridas pelo progresso nos sentimentos de vida privada e vida familiar. A educação passa, então, cada vez mais ser fornecida pela escola, que busca zelar pelo sentimento de inocência das crianças e proteger os jovens do mundo dos adultos. Contudo, a escolarização não foi uma oportunidade disponível para todos os segmentos sociais, sendo a classe burguesa a sua maior favorecida. A aprendizagem permaneceu, portanto, para os segmentos populares até que estes passaram a usufruir também da escolarização.

Lima e Minayo-Gomes (2003) apresentam que a idéia de aprendizagem esteve presente no Brasil Colônia no ensino de artes e ofícios aos índios e escravos, nos asilos, nas escolas e nos orfanatos, lugares onde a aprendizagem profissional era utilizada para correção das crianças e dos jovens “infelizes e deserdados”. No Império e depois na República o ensino de ofícios permaneceu sendo oferecido nas instituições filantrópicas e particulares para os desvalidos e enjeitados da sociedade, conforme apontam os autores.

G. Souza (2003) oferece um interessante histórico da educação profissional a partir do início do século XIX no Brasil. O “Colégio das Fábricas”, a “Escola de Belas Artes”, e outros estabelecimentos, foram sendo criados para dar formação profissional aos órfãos das cidades.

Esses órfãos eram filhos ilegítimos das grandes elites e filhos das famílias pobres que, por não contarem com a ajuda do Estado, viam-se obrigadas a abandoná-los pelas ruas, nos orfanatos ou nas Santas Casas de Misericórdia (Belluzzo & Victorino, 2004). As crianças e os jovens considerados órfãos pelo direito, e com saúde pelos serviços médicos, eram encaminhados para as instituições de assistência à infância desamparada, evitando a *vadiagem* e preparando-os para o mundo do trabalho. Conforme G.Souza (2003), as “Casas de Educandos e Artífices” e os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” foram estabelecimentos criados em meados do século XIX para receber os menores abandonados. Os liceus de artes e ofícios cumpriam a função de iniciar os órfãos no ensino industrial, oferecendo a eles instrução teórica e prática. O que percebemos no relato apresentado por esses autores é que o ensino profissional, a aprendizagem e o trabalho estiveram fortemente associados a uma noção de assepsia moral dessas crianças e jovens. O trabalho seria, neste sentido, a forma considerada mais apropriada de integrar socialmente e de conformar os comportamentos e as subjetividades dos desvalidos e desviantes das normas sociais defendidas pelas elites.

No início do século XX, de acordo com G. Souza (2003), o ensino profissionalizante deixa de ser usado apenas como corretivo para os menores abandonados e passa a ser orientado para o exercício profissional de operários. Foram criadas na primeira década do século, em várias cidades do país, as “Escolas de Aprendizes Artífices” para os pobres e humildes, estando voltadas para o ensino industrial. O autor aponta que o ensino profissionalizante, também, passou a se organizar em outros setores da economia, como no setor ferroviário e no setor agrícola. Essa expansão deu início a diversas reivindicações de extensão do ensino profissionalizante para outras parcelas da sociedade, e não apenas para os “desafortunados”. Esse movimento motivou a criação de comissões e de associações educacionais que passaram a discutir princípios para a educação profissional no âmbito federal. Na década de 1930 a crescente industrialização vivenciada pelo país passou a demandar profissionais especializados para diversos setores da economia. É neste contexto que surgem na década de 1940 as Leis Orgânicas do Ensino Profissional, que propiciaram a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Como vimos no tópico anterior, é na década de 1940, portanto, que o ensino profissionalizante de caráter fortemente assistencialista solidifica-se no Brasil, voltando-se para os filhos dos operários, os desvalidos da sorte e os menos afortunados.

Ficando os Serviços Nacionais cada vez mais responsáveis pela formação de profissionais e trabalhadores, os meninos e as meninas de rua continuaram sendo submetidos

à terapêutica do trabalho dentro dos diversos internatos espalhados pelo país. De acordo com Lima e Minayo-Gomez (2004), a tônica das políticas oficiais seguia uma perspectiva socioterapêutica, a partir da qual crianças e jovens eram submetidos a uma educação profissional em espaços reclusos, de internamento, ora para a correção de comportamentos, ora para a integração social. Conforme apontam os autores, essa política de prevenção dos desvios e de controle social, e sua orientação profissionalizante, perdurou até a década de 1980 em diversos estabelecimentos e instituições que lidavam com jovens pobres, infratores e carentes, e não com menores trabalhadores. Com a criação dos Serviços Nacionais e das Escolas Técnicas Federais deu-se início a dois tipos de formação profissional no Brasil: uma voltada para o ensino de ocupações laborais precárias, e outra voltada para uma formação técnico-profissional. O Sistema “S” e as Escolas Técnicas, que posteriormente foram transformadas em Centro Federal de Formação Tecnológica - CEFET’s, passaram a deixar de oferecer seus serviços para os abandonados e os desvalidos que ameaçavam a ordem nas grandes cidades. Deste modo, os jovens carentes, infratores e marginalizados socialmente passaram a ficar de fora dos serviços de ensino profissionalizante, mas continuaram inseridos em outras instituições que se encarregaram da sua moralização via formação profissional.

A década de 1980 foi marcada pela luta de diversos atores da sociedade em torno da proteção dos direitos da criança e do adolescente, culminando com a aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Nesse contexto, as práticas de internação e repressão da população juvenil pobre passaram a ser alvo de críticas que propunham, em substituição às antigas intervenções, a invenção de novas práticas que desfocassem do trabalho como único meio de socializar as crianças e os jovens (Lima & Minayo-Gomes, 2003). Este era o momento de reinventar o espaço da infância e da adolescência, de acordo com os autores, pautando-se na perspectiva dos direitos: direito à educação, à convivência familiar, ao trabalho, ao esporte, à saúde, etc. Inaugura-se nesse período uma nova forma do Estado se relacionar com os problemas vivenciados pela população: por meio das políticas públicas visa-se articular o particular e o universal dentro das demandas da sociedade. Contudo, o Estado encontrava-se pouco presente e capilarizado na área social, o que facilitou a entrada em cena de um ator muito importante no desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o campo da infância e da juventude: as ONG’s. Atuando de modo diferente daquele empregado nas décadas de 1970 e 1980 – onde tinham uma interlocução política com os movimentos sociais, os autores citados apresentam as ONG’s da década de 1990 como verdadeiras empresas no campo social.

As parcerias Estado e ONG's podem ser compreendidas como um fenômeno global a partir dos anos 1980, em que diversos países passaram a vivenciar a crise do Welfare State ou Estado-Providência, e a sua substituição por um modelo de gestão pautado no liberalismo. Nesse novo modelo, conforme aponta Tommasi (2010), a sociedade é mobilizada e convidada a assumir o papel que lhe cabe nos domínios da nova “questão social”. A sociedade é ativada a assumir a cota de responsabilidade social que lhe cabe. Para a autora, isso não representa uma diminuição ou substituição da ação do Estado, como vão defender algumas perspectivas, mas o seu novo papel de animar e incentivar os atores sociais, vindo a ramificar e disseminar sua atuação pelo tecido social. Como parte do Estado Liberal, a lógica individualista e o jogo meritocrático fazem do indivíduo um ator responsável pela solução dos problemas que lhe afligem. Essa nova lógica de relação entre Estado e sociedade deu-se início no contexto brasileiro no período de transição democrática, que após décadas de ditadura militar consagrou novos princípios para as políticas sociais, ao oferecer aos movimentos sociais e às organizações não-governamentais um lugar de destaque na construção da Constituição de 1988, que buscava resgatar a dívida social construída com diversos grupos socialmente excluídos.

No decorrer da década de 1990, o campo de políticas de juventude no Brasil começa a ser formulado a partir da identificação de diversos problemas de exclusão social enfrentados pelos jovens, suscitando atores governamentais e não-governamentais a encontrarem saídas para a integração social ao mundo adulto destes jovens excluídos. Neste sentido, passaram a ser construídas respostas que focalizavam a juventude como um “problema social” a ser integrada, numa perspectiva “cidadã”, ao nosso modelo democrático de sociedade. O problema que identificamos não é o da integração social, mas sim a forma e a finalidade com que ela é pensada, como discutimos no Capítulo 1, vindo a resguardar posições de privilégio baseadas nas categorias de classe social e geração.

Ampliação da educação, inserção profissional e enfrentamento da pobreza foram objetivos que mesclaram-se com outros interesses presentes em décadas passadas, como o controle social e a ocupação do tempo livre dos jovens marginalizados. As políticas públicas de juventude na década de 1990 vão ser marcadas, portanto, pelas noções de diversidade juvenil e ampliação de direitos dos jovens, constituindo-se na prática, na maioria das vezes, como mecanismo de gestão e controle das condutas de risco dos jovens de origem popular. Contudo, não é diretamente ligada à juventude que se inicia a parceria entre Estado e ONG's na execução das diversas intervenções sobre a juventude. Conforme aponta Tommasi (2005), as instituições não-governamentais que se mobilizaram durante a década de 1980 para a

aprovação do ECA iniciam a década de 1990 mantendo o foco de atuação na adolescência, voltadas para ampliar oportunidades educativas, ocupar o tempo livre e prevenir condutas de risco dos adolescentes. Somente em meados da década de 1990, diante da pressão demográfica dos jovens e a associação entre violência e juventude, que as ONG's começaram a voltar suas intervenções para os jovens. Porém, conforme aponta a autora, a mudança de público não levou a mudança de objetivos, sendo mantidos os mesmos direcionados aos adolescentes.

A ploriferação de ONG's no Brasil deu-se dentro de um contexto de políticas neoliberais, onde as transferências de dinheiro público para essas instituições incidiram numa lógica de transformar os direitos sociais em serviços (Barbosa & Deluiz, 2008). Neste sentido, como examina Tommasi (2010), muitas ONG's se aproveitaram dessas parcerias como uma solução para a crise enfrentada diante do fim dos investimentos dos organismos internacionais no contexto social brasileiro, uma vez que estes passaram a investir em outros países. Atuar junto à juventude representou, portanto, a sobrevivência de muitas entidades nesse contexto de parcerias com o Estado. A autora aponta, deste modo, que as ONG's passaram a assumir o papel de coordenadoras de programas e projetos definidos pelo governo, pois estas contam com determinados aspectos positivos que facilitam sua atuação: maior agilidade e capacidade de reagir com criatividade aos problemas, contato direto com a população alvo e conhecimento das realidades sociais. Essa diversidade presente nas novas organizações “quase empresariais” podem, desse modo, ser explicadas pelos seguintes fatores descritos por Lima e Minayo-Gomez (2003)

um alargamento de sua especificação; novas relações com o Estado; crise nas fontes tradicionais de financiamento oriundos da cooperação internacional; novos parâmetros de relação com os movimentos sociais. De outra forma, cada vez mais, vão se apresentar como espaço de trabalho para muitas pessoas, algumas migrando dos movimentos sociais. No caso de algumas temáticas, este movimento foi relevante para o seu fortalecimento estimulador, como contrapartida de uma certa desmobilização dos movimentos sociais (Fraga, 2002, p. 30).

Nota-se, nesse período, uma fragmentação e conseqüente especialização no que concerne à forma de lidar com problemas de natureza social. Proliferam agentes, entidades, ativistas, muitos dos quais extraídos dos movimentos ambientalistas, sindicais, feministas, étnicos etc. Motivados em parte pelas idéias de autonomia, flexibilidade organizativa e profissionalização que a fórmula ONG evoca”, as organizações não-governamentais passaram paulatinamente por um processo de institucionalização crescente, quando foram absorvidas por organismos formais de representação. (p. 937)

No caso da juventude pobre como campo de intervenção social, idéia que temos defendido ao longo deste trabalho, as ONG's vêm transformando os direitos sociais dos jovens em dádivas oferecidas pelas instituições, ao abordar estes jovens como problema social a serem salvos por meio de suas ações. No esforço de *salvação* do lugar de pobre construído

para os jovens, as organizações não-governamentais ainda têm lançado mão das noções de desvio social e criminalidade dos jovens produzidas pela sociologia funcionalista (Gonçalves, 2005; Peralva, 1997) na primeira metade do século XX. O mais inquietante destas noções é que elas apontam como solução o controle dos jovens, seja pela ocupação do tempo livre ou pela moralização das suas experiências. No entanto, o “pânico moral” (Abramo, 1997) produzido pelos jovens de origem popular é revestido ou maquiado com outras propostas presentes nos objetivos apresentados pelas ONG’s, como no caso da formação cidadã e no acesso aos direitos sociais da juventude. É no sentido do pânico moral que o jovem pobre desempregado ou ocioso torna-se matéria bruta de intervenção social por parte das instituições não-governamentais. Os jovens desocupados e potencialmente perigosos precisam, nesse sentido, ser integrados à norma social – segundo um modelo de manutenção dos privilégios das elites – pela via da formação profissional e inserção no mercado de trabalho, mesmo que precário e de péssima qualidade. Enfim, cabe aqui questionar se o trabalho, ao lado da arte e da cultura, ainda não tem sido pensado nesses projetos e programas desenvolvidos pelas ONG’s como um antídoto para assegurar uma inserção produtiva, legítima, dos jovens na sociedade (Tommasi, 2010). Caso sim, caso não, o que os jovens que participam destes programas têm a dizer sobre suas experiências vivenciadas neles?

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho que tornaram a questão do desemprego um problema social de grande magnitude durante a década de 1990 no Brasil levou o Estado brasileiro a adotar uma série de medidas voltadas para aumentar a qualificação profissional de jovens e adultos, e para fomentar uma inserção mais segura no mercado de trabalho. Recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador¹¹ foram utilizados a partir deste período para ampliar o acesso dos trabalhadores à qualificação profissional através, por exemplo, do PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. O PLANFOR foi implementado em diversas regiões do país a partir de 1996 e, segundo Bulhões (2004), foi uma medida ousada ao: ampliar ações de qualificação de natureza pública e gratuita para os setores mais vulneráveis do mercado de trabalho; propor um modelo de qualificação

¹¹ Instituído pela Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, o FAT, é um fundo contábil de natureza financeira (não constitui imobilizado), vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego. Para cumprir sua missão institucional, o Fundo possui recursos provenientes das contribuições para o Programa de Integração Social - PIS e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – Pasep, além das receitas decorrentes das aplicações das disponibilidades financeiras. Esses recursos são destinados à: repasses ao BNDES para financiar programas de desenvolvimento econômico; custeio dos programas de seguro-desemprego e de abono salarial; pagamento das despesas com programas de apoio aos trabalhadores (Sistema Nacional de Emprego, Treinamento, Reciclagem, etc); aplicações financeiras. Informações recuperadas em 10 de dezembro de 2010, de <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFAT.pdf>, consultado em 29/01/2011.

articulada com as novas exigências da reestruturação produtiva no país, o que exigia o treinamento para operações específicas e não apenas um saber-fazer; e, por fim, por propor uma forma de atuação do Estado realizada em parceria com as organizações não-governamentais, ficando o governo no papel apenas de articular e fomentar as políticas gerais. No ano de 2003 o PLANFOR foi substituído pelo PNQ – Plano Nacional de Qualificação, que segundo Barbosa e Deluiz (2008), propunha a superação da condição de uma política compensatória, visando a inclusão produtiva do trabalhador por meio da qualificação profissional e a busca de sua inclusão cidadã. Mesmo com essa mudança de planos, segundo os autores, ainda

permanecem as lacunas constatadas no Planfor e criticadas pelos formuladores do PNQ, tais como a desarticulação das políticas públicas de qualificação com as de educação; repasse dos recursos públicos ao setor privado; o mau uso destes recursos diante das fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação; ênfase nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das habilidades específicas; segmentação e desarticulação das políticas públicas, desenvolvidas por diversos Ministérios (Educação, Trabalho e Renda, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento e Combate à Fome), que disputam, muitas vezes, o mesmo público, através de diversas ações, que a nosso ver, em grande medida, se vinculam às políticas de alívio da pobreza. (p.53)

Foi em articulação com esses Planos que inúmeras iniciativas voltadas, especificamente, para qualificação profissional de jovens passaram a ser desenvolvidas por diversas organizações não-governamentais no Brasil. Essas instituições deram início a uma onda de cursos de qualificação profissional para jovens, a fim de oferecer maiores possibilidades de inserção destes no mercado de trabalho. O termo qualificação profissional, bastante usado neste trabalho, pode ser entendido a partir das análises de Miranda (2000) sobre a utilização do mesmo em programas e projetos desenvolvidos pelo MTE- Ministério do Trabalho e Emprego. Por qualificação profissional pode-se entender, portanto, a articulação entre os aprendizados relacionados à execução de uma ocupação em determinado posto de trabalho e o desenvolvimento de habilidades sociais no trabalhador para o posto de trabalho, marcadas pela fluidez e pelo saber-aprender. Neste sentido, qualificar profissionalmente não se trata apenas de ensinar habilidades manuais e de cumprimento de ordens, uma vez que envolve uma formação ampla pautada no saber-aprender e não mais, apenas, no saber-fazer. Os interesses de qualificar profissionalmente os jovens tornou-se, portanto, o objetivo de diversas instituições não-governamentais que desenvolveram a partir da década de 1990, em parceria com o governo, programas como “Capacitação Solidária (Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária e parceiros); Primeiro Emprego (governo estadual do Rio Grande do Sul); Serviço Civil Voluntário (governo federal, Estados

e parceiros); Bolsa Trabalho (prefeitura de São Paulo); finalmente, Jovem Cidadão: Meu Primeiro Trabalho (governo estadual de São Paulo)” (Belluzzo & Victorino, 2004. p.14).

No ano de 2003 é dado início no Brasil um importante programa nacional voltado para a qualificação profissional de jovens trabalhadores. O PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego foi instituído em 2003 pela Lei 10.748 de 20/10/2003 e tinha como objetivos: incentivar a criação de postos de trabalho para jovens no mercado; estimular a intermediação da mão de obra e formas alternativas de geração trabalho e renda; e efetuar a preparação/qualificação dos jovens para o mercado de trabalho. Tais objetivos seriam alcançados através das seguintes linhas de ação: subvenção econômica, consórcios sociais da juventude, juventude cidadã, empreendedorismo/responsabilidade social e aprendizagem profissional. Em relação ao público alvo, o programa visava atender jovens de 16 a 24 anos desempregados involuntariamente, que não tivessem tido vínculo empregatício formal anterior, que fossem membros de famílias com renda mensal per capita de até ½ salário mínimo e que estivessem matriculados e freqüentando o ensino básico regular ou a educação de jovens e adultos.

No campo das políticas públicas juvenis de trabalho e emprego, o ano de 2005 é emblemático, pois instaura uma nova forma de atuação do governo federal em relação aos diversos programas, projetos e ações. No dia 01 de fevereiro de 2005 é instituída a Política Nacional de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). A criação deste quadro institucional tinha como meta articular e integrar as ações do governo, promovendo uma coordenação interministerial integrada no desenvolvimento das políticas públicas juvenis. Cabe ressaltar que este é o período inicial de uma nova modalidade de governo no Brasil, após uma gestão descentralizadora que perdurou de 1995 a 2002, tendo como efeito uma atividade pouco coordenadora em seus programas e projetos (Spósito & Carrano, 2003).

O carro chefe dessa nova política foi o ProJovem, que tinha como foco jovens de 18 a 24 anos de idade, sem nenhum vínculo empregatício, que tivessem a quarta série completa e a oitava série incompleta do ensino fundamental. Seu alvo de atuação voltava-se para a elevação da escolaridade e conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias dos jovens em suas realidades locais. Estes deveriam participar de um curso que visava cumprir tais objetivos, em troca de um auxílio financeiro mensal. No ano de 2007 o governo federal reestruturou o ProJovem e deu origem ao ProJovem Integrado, resultante da incorporação de seis programas existentes: o ProJovem

criado em 2005, e cinco outros programas criados no âmbito do PNPE: o Agente Jovem, Sabres da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Tal reestruturação visou melhorar a integração entre as ações do governo federal e ampliar o atendimento aos jovens que estavam fora da escola e sem acesso à informação, por meio da criação de quatro novas linhas de atuação, executadas por diferentes Ministérios: ProJovem Adolescente (Ministério do Desenvolvimento Social), ProJovem Urbano (Secretaria Nacional de Juventude), ProJovem Campo (Ministério da Educação) e ProJovem Trabalhador (Ministério do Trabalho e Emprego). Em relação aos critérios de elegibilidade do público atendido, salvas as diferenças intrínsecas a cada um deles, cabe ressaltar que a faixa etária no geral foi expandida para jovens entre 15 e 29 anos de idade, no intuito de se abarcar um maior número de participantes.

No campo de estudos e avaliação das políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude, tanto as ações do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego quanto as do ProJovem (2005) e do ProJovem Integrado (2007) foram alvo de diversas análises que desencadearam uma série de reestruturações sofridas por estes programas. Em linhas gerais, a partir da leitura dessas análises (Barbosa & Deluiz, 2008; Corrochano & Spósito, 2005; Cardoso & Gonzáles, 2007; Leão, 2004; 2007; 2008; Silva, Souza & Spósito, 2006; Teixeira, Laranjeira & Barone, 2006) é possível avaliar que: as diversas ações implementadas por esses programas visavam mais a formação profissional e menos a inserção definitiva do jovem no mercado de trabalho e, quando esta era alcançada, a mesma se dava em ocupações precárias e mal remuneradas; a pedagogia empregada nos cursos de fomento à escolarização e formação profissional empregava uma gestão da liberdade dos jovens, articulada a uma reprodução da pobreza e exclusão social vivenciada pelos grupos atendidos; a precariedade da pedagogia impedia alcances definitivos na escolarização e formação profissional dos jovens; o recebimento do subsídio fornecido por alguns programas não era suficiente para custear as necessidades dos jovens, fazendo com que eles abandonassem o programa ou trabalhassem em postos informais durante a permanência no programa; as ações que tinham como foco o empreendedorismo e a geração de renda, baseadas na visão do jovem agente do desenvolvimento, não levavam em conta as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos jovens para conseguirem crédito e aval no mercado; e por último, a visão salvacionista das instituições que executavam os programas baseava-se na visão do “jovem problema social”, o qual precisa ter o tempo livre gerido para evitar seu envolvimento com a violência e a criminalidade, causando com isso um distanciamento entre os interesses do jovem e os interesses da instituição.

Atualmente o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego tem focado em três políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude: o ProJovem Trabalhador, a aprendizagem profissional e o estágio profissionalizante. O ProJovem Trabalhador é uma política de qualificação social e profissional, de caráter compensatório, desenvolvida em parceria com os estados, municípios e a sociedade civil, visando preparar e intermediar a mão de obra para o mercado de trabalho formal e fomentar novas oportunidades de geração de renda e a visão empreendedora dos jovens. A aprendizagem profissional¹² é estabelecida pela Lei nº. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005, e estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos. O estágio profissionalizante é regulamentado pela Lei 11.788, de 25/09/2008, que o define em seu Art. 1º como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

É sobre este contexto atual de políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude que recai nosso interesse de pesquisa. Como os jovens têm avaliado e refletido sobre suas experiências ao participarem dos diversos programas e projetos de qualificação profissional desenvolvidos diretamente pelos governos (federal, estadual, municipal; ou em articulação entre ambos) ou em parcerias com as organizações não-governamentais nas cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte? Mapear quais projetos e programas vêm sendo desenvolvidos nessa linha de atuação, no intuito de compreender como os jovens têm se posicionado diante deles é o objetivo principal deste trabalho. Como aponta Pais (2005), se “desenhar políticas públicas de juventude é desenhar mapas de futuro” (p.66), nos questionamos, portanto, pelas possibilidades de mapas de futuro que estão sendo construídos pelos jovens que participam de programas de formação profissional oferecidos atualmente. A partir de quais lugares esses jovens estão sendo considerados pelas instituições que desenvolvem os programas? Quais biografias juvenis estão sendo pensadas e construídas em um contexto social de produção e reprodução de determinados lugares de jovens pobres?

¹² Por fazer parte do nosso campo de pesquisa as instituições que desenvolvem a aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no Capítulo Metodológico serão fornecidos mais dados sobre essa política pública.

O próximo Capítulo será o momento de relatar e refletir como nos aproximamos dos atores que fizeram parte da construção de parte do conhecimento que pretende-se aqui compartilhar.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo iremos apresentar os caminhos que nos levaram ao campo em que se deu esta pesquisa e, também, nossos posicionamentos teóricos e metodológicos dentro de um campo epistemológico formado pela contribuição de diversas escolas de pensamento das ciências humanas, o que nos permite falar em um “quadro de referência da psicologia social”. Este quadro é marcado, portanto, por uma heterogeneidade de perspectivas que torna difícil uma definição absoluta dessa disciplina, levando-nos a compreendê-la em sua pluralidade de referências.

Carone (2007) aponta que “o estado presente da psicologia é o de uma multiplicidade de teorias conflitantes e coexistentes, advinda de tradições e matrizes ontológica e epistemologicamente diferentes” (p.197). Isso não se difere para a psicologia social que desde seu princípio teve diretamente como interlocutoras tanto a sociologia quanto a própria psicologia, além de outras disciplinas como a filosofia, a política e a antropologia; o que tem marcado seu lugar híbrido em termos de constituição de um *corpus* diversificado de concepções sobre indivíduo, sociedade e formas de conhecer os fenômenos relacionados a ambos. Em relação a este ponto, é preciso levar em consideração que a psicologia social também foi fortemente influenciada pelo paradigma científico dominante ao privilegiar por décadas a utilização de métodos quantitativos de estudo; principalmente, a vertente da psicologia social psicológica que nasceu na Europa e floresceu nos Estados Unidos como uma ciência experimental (Farr, 2008). Como apontam Mayorga e Nascimento (2009), a crise sofrida pelo pensamento social moderno nos anos 60/70 trouxe questionamentos para as tendências psicologizante e individualizante da psicologia social na abordagem da relação entre sujeito e sociedade. Segundo eles, o pensamento científico hegemônico produziu a dicotomia sujeito – objeto de conhecimento, afastando o primeiro do segundo e permitindo a ele dominar o que se pretende conhecer:

A concepção de sujeito centrado, autônomo e radicalmente separado do mundo, do contexto e da cultura em oposição dicotômica com a sociedade levou a ciência a instituir um dos dois pólos da dicotomia – o sujeito – como aquele capaz de conhecer, delimitar, descrever, controlar e dominar o seu objeto de conhecimento – a sociedade, a cultura, a natureza. Ao objeto não cabia manifestação, voz, posicionamento – somente a passividade e o lugar de silêncio do lugar de objeto. (p. 168)

Esta dicotomia foi sendo questionada em nosso estudo diante do problema de pesquisa e dos atores nela envolvidos, levando-nos a optar pela pesquisa-intervenção como um

norteador das nossas práticas e reflexões. Os dilemas e as questões teóricas e metodológicas enfrentadas encontram-se, assim, relacionados ao problema e aos atores desta pesquisa, o que orientou nossa escolha por procedimentos metodológicos pautados na interação entre estes atores e o pesquisador: a observação participante e os grupos de discussão. Acreditamos, deste modo, que tais procedimentos nos possibilitaram desconstruir o mito da neutralidade científica, repensar os critérios da objetividade na produção do conhecimento e destacar as questões da reflexividade e da análise da implicação em um fazer científico que se pretende crítico e comprometido, ética e politicamente, com a transformação da nossa realidade social.

3.1 O problema de pesquisa

As críticas sofridas pelo *paradigma científico dominante*¹³ (Santos, 2002) não foram suficientes para fazer romper com o entendimento do ato de pesquisar como, exclusivamente, a execução de um conjunto de procedimentos, técnicas e habilidades que permitem ao pesquisador conhecer, desvendar e explicar de maneira causal determinados fenômenos naturais e sociais da realidade. Nesta concepção tradicional e hegemônica o olhar científico é visto como decorrência da perfeita aplicação – seguindo os princípios da objetividade e da neutralidade – de procedimentos metodológicos na busca do conhecimento verdadeiro. Os caminhos trilhados nesta pesquisa, contudo, nos fazem compartilhar de outro campo epistemológico: o do *conhecimento prudente para uma vida decente* (Santos, 2002). O conhecimento a partir dessa epistemologia científica é um ato de construção e não de representação, pois sendo construído de modo crítico visa desnaturalizar o que aparece como óbvio e dado, e reconhecer/tornar visível aquilo que é compreendido como *invisível* ou *ausência* nos contextos sociais. Entendemos, neste sentido, que pensar criticamente é buscar compreender e explicitar as condições de diversas ordens (históricas, políticas, sociais, econômicas, etc.) que marcam e delimitam determinados fenômenos e relações que pretendemos abordar. O pensamento crítico se faz por meio dos exercícios de contextualizar nosso olhar e nossas perguntas, lançando indagações que visam a construção do

¹³ Aqui associado principalmente ao positivismo e suas principais características: a crença na explicação dos fenômenos e a formulação de leis gerais, a neutralidade e a objetividade como calços para a descoberta do conhecimento verdadeiro, e o sujeito racional distanciado do seu objeto de conhecimento.

conhecimento-emancipação e de um novo senso comum científico comprometido com a mudança e a transformação social. Este pensamento crítico não se processa, portanto, sem o exercício do pesquisador tomar a si mesmo como objeto de constante reflexão.

Neste sentido, qual é o nosso problema de pesquisa? Qual é a pergunta que orienta esta pesquisa? Qual fenômeno ou relação social buscamos compreender – investigando possíveis correlações – e, quiçá, contribuir para a sua transformação? Sobre qual recorte da realidade social brasileira pretendemos operar um fazer científico engajado não apenas teórica e metodologicamente, mas, principalmente, ética e politicamente? Responder a estas perguntas e reconstruir um caminho de mais de dois anos de indagações sobre a naturalização de determinados fenômenos sociais configurou-se como um verdadeiro exercício de conscientização em que um saber crítico é produzido sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre a nossa inserção neste mundo (Martin-Baró, 1996). Vivenciar este processo de conscientização na pesquisa em ciências humanas pode cooperar, portanto, para criar pontos de fissura na influência exercida pelo paradigma científico dominante, que tem compreendido a ciência como um espelho que reflete a natureza das coisas, desconhecendo seus créditos na construção social da realidade.

Iremos, portanto, retomar pontualmente nosso problema de pesquisa, nossa pergunta de pesquisa e os objetivos desse estudo, já anunciados na Introdução deste trabalho.

O problema dessa pesquisa pode ser definido como *os posicionamentos dos jovens de origem popular em relação às políticas públicas juvenis de trabalho e emprego*. A pergunta que nos orienta em relação a este problema de pesquisa é, assim, definida: *Diante dos contextos brasileiros de políticas públicas juvenis e de desigualdade social, como os jovens de origem popular têm se posicionado frente às políticas públicas de trabalho e emprego?*

Em relação aos objetivos, o objetivo principal da pesquisa visa *compreender como jovens de origem popular que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte se posicionam em relação a esses programas, ao refletirem sobre suas experiências e avaliarem as contribuições presentes e futuras desses programas em suas vidas*. Para alcançar esse objetivo principal buscou-se os seguintes objetivos específicos:

- e) Caracterizar as instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional na RM de BH, buscando compreender os objetivos pretendidos, as metodologias empregadas, e as noções acerca dos jovens de origem popular compartilhadas por elas, e suas possíveis repercussões no desenvolvimento dos programas de aprendizagem profissional e no relacionamento com os jovens;

- f) Buscar compreender em que medida essas instituições, que lidam com a temática do trabalho e emprego para a juventude, vinculam suas práticas com o debate sobre o tema da desigualdade social brasileira, e quais posicionamentos são construídos a partir disso;
- g) Buscar entender como os jovens de origem popular que participam dos programas de inserção profissional compreendem seus lugares na sociedade e no interior das instituições, identificando nesses contextos as noções compartilhadas sobre a juventude pobre;
- h) Buscar analisar os significados produzidos pelos jovens em relação ao trabalho e à participação nos programas de aprendizagem profissional, levando em conta suas experiências vivenciadas no presente e as perspectivas construídas para o futuro no nosso contexto de desigualdade social.

Não queremos com este estudo apenas apontar as conseqüências do processo de produção de invisibilidades e de naturalização de concepções dentro do atual quadro de desigualdade social brasileira que afeta os jovens estudados nesta pesquisa, mas também contribuir para a compreensão dos mecanismos envolvidos na sua (re)produção. Mais do que explicar as conseqüências, estamos em um momento em que é pertinente conhecer as lógicas que sustentam relações e práticas sociais que constroem lugares de ausência na sociedade, vindo, a partir disso, auxiliar na construção de saídas para o seu enfrentamento.

A seguir iremos apresentar como o lugar central ocupado pelos jovens no nosso problema de pesquisa nos levou a pensar os procedimentos metodológicos e a entrada em campo.

4.2 Pesquisa-intervenção: diálogo entre conhecer e transformar

Uma perspectiva que nos guia nessa pesquisa é a de que o conhecimento para ser objetivo não precisa ser, necessariamente, construído a partir da radical separação entre sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido, postura esta pressuposta no *paradigma científico dominante*. O mito da neutralidade do pesquisador é, assim, questionado e o conhecimento deixa de ser algo a ser coletado – na perspectiva de coleta de dados –, e passa a ser compreendido como construído na interação entre pesquisador e atores de pesquisa. No Capítulo 4 deste trabalho iremos fazer conexões entre as informações coletadas das páginas da

internet das instituições, que serviram de base para a caracterização das instituições, e o conhecimento produzido por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante em reuniões e grupos de discussão realizados com representantes das instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem na RM de BH, e com jovens que participam destes programas. Neste sentido, pretendemos apresentar neste momento como que por meio da pesquisa-intervenção o modo de investigar esteve entrelaçado ao o que estava sendo investigado (Castro & Besset, 2008).

Os grandes questionamentos epistemológicos ao modelo positivista das ciências naturais que colonizava as ciências humanas e sociais são datados das décadas de 60/70¹⁴. Porém, quando abordamos o tema da pesquisa-intervenção é preciso reconhecer as contribuições inauguradas na década de 1930 pelos trabalhos de Kurt Lewin na problematização da dicotomia sujeito – objeto de estudo. Rocha (2003) examina a importância de suas pesquisas realizadas no contexto da pesquisa-ação e das dinâmicas grupais para desestabilização do mito da objetividade, ao levar em conta que a implicação do pesquisador no campo por si só modifica o objeto em estudo. Mesmo que pautados em um paradigma funcionalista e reformista, segundo a autora, os trabalhos desse autor permitiram que sujeito e objeto de conhecimento se aproximassem no campo de ação, constituindo uma nova forma de vinculação diferente daquelas apregoadas pelos modelos positivistas que influenciavam as intervenções no campo social. Os acontecimentos contingenciais e históricos passam, então, a ser levados em consideração em uma abordagem interacionista na relação entre pesquisadores e pesquisados, ambos se influenciando e sendo modificados ao longo do processo, a partir da utilização de metodologias qualitativas que permitem a análise de microprocessos e o estudo acerca das ações de indivíduos ou dos grupos dos quais o próprio pesquisador faz parte (Martins, 2004). Torna-se possível, deste modo, a) entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, b) traduzir e expressar o sentido dos componentes de um sistema complexo de significados, c) estabelecer uma relação de maior proximidade e interatividade entre pesquisador/pesquisado, d) ser flexível na escolha de métodos que mais se adequam à realidade que se busca compreender, e) incluir o pesquisado como co-autor na produção do conhecimento. Assim, a pesquisa-intervenção torna-se uma possibilidade de acompanhar os sujeitos nas ações de construir e desconstruir concepções relacionadas às suas inserções no mundo. O uso desta metodologia

¹⁴ Pode-se afirmar que neste período as críticas foram mais intensas e deram origem a um novo referencial epistemológico, e também ético e político, para as ciências humanas, sobretudo alavancado pelos questionamentos dos lingüistas, das feministas e dos estudiosos do terceiro mundo.

de pesquisa dentro do quadro de referência da psicologia social chama a atenção para as dimensões ética e política¹⁵ que passaram a fazer parte de suas preocupações no contexto da sua *crise*.

A psicologia social brasileira passou a viver esse momento de crise a partir da década de 1970, dando origem à novas perspectivas teóricas e metodológicas no seu fazer científico. Segundo Sandoval (2000), é no mundo subdesenvolvido que esta nova psicologia social vai encontrar seu celeiro para uma verdadeira investigação científica e envolvimento social, rompendo-se com a importação de uma psicologia burguesa e de pensamento colonial, criando, portanto, abordagens próprias e mais adequadas à realidade social brasileira. Ganham importância neste novo contexto, portanto, as metodologias baseadas em modelos interacionistas, como a pesquisa-participante, a pesquisa-intervenção e a pesquisa-ação. Sem entrar em suas diferenciações, nos interessa neste momento entendê-las como processos coletivos de construção do conhecimento e de produção de mudanças (Mayorga & Nascimento, 2009) que desmitificam a pretensa neutralidade e objetividade do pesquisador, trazendo para debate as questões éticas e políticas da intervenção realizada. Passam a fazer parte, portanto, dessas metodologias de participação e ação na construção do conhecimento as questões da reflexividade e da análise da implicação no trabalho produzido em conjunto. Dizer-se neutro e defender a objetividade positivista no contato com os atores de pesquisa pode acabar produzindo modos de sujeição, como indica Portugal (2008), por meio do ocultamento das relações de poder que perpassam o contato entre pesquisador e atores. Neste sentido, a questão da reflexividade,

analisar as formas como o conhecimento tem sido produzido, a dinâmica acadêmico-institucional, que marca as condições de produção do conhecimento, lógicas e critérios que autorizam e reconhecem a fala de alguns e não de outros, no sentido de retirar também do âmbito da neutralidade o princípio da democracia. (Mayorga, Ziller, Magalhães & Silva, 2010. pp. 156)

e da análise da implicação, “uma análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou ainda do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar e os riscos decorrentes dos caminhos em construção” (Rocha, 2003, p.72), quando inseridas no rol de preocupações do

¹⁵ Montero (2004) aponta a emergência de dois campos de preocupação instaurados pela psicologia comunitária latino-americana diante dos fenômenos sociais estudados nesse contexto social. Às dimensões epistemológicas (a natureza do conhecimento produzido), ontológica (a natureza do sujeito que produz o conhecimento) e metodológica (o relacionamento entre “sujeito” e “objeto” na produção do conhecimento), a autora acrescenta como foco de preocupação os campos ético (a propriedade do conhecimento produzido) e político (os efeitos da produção do conhecimento na vida sujeitos envolvidos na pesquisa).

fazer científico crítico permitem ao pesquisador pensar o seu lugar na produção desse conhecimento, e quais as suas implicações ao se ocupar um determinado lugar nas relações de poder nos rumos da pesquisa.

A escolha da pesquisa-intervenção como orientação metodológica se faz dentro do quadro de referência da psicologia social, colocando como possibilidade a construção do conhecimento pactuada à mudança/transformação na vida dos atores de pesquisa envolvidos, sejam eles os “sujeitos pesquisados” ou o pesquisador. A neutralidade do pesquisador é aqui contestada – porque perguntar já é intervir, e a objetividade precisa ser *localizada*, ou seja, um saber localizado que pontue por quem o conhecimento está sendo construído e qual a dinâmica de interação entre os atores envolvidos¹⁶. Outro ponto que orienta essa escolha é o interesse em produzir conhecimento com os jovens e não sobre eles (Castro & Besset, 2008), levando-se em conta as relações assimétricas entre o pesquisador e os jovens em todo o processo, ao invés de simplesmente negá-las. A crítica realizada no Capítulo 1 às concepções de desconhecimento e imaturidade recorrentemente associadas aos jovens nos conduz ao interesse de querer produzir conhecimento a partir de um contato interativo com eles, como aponta ser necessário Castro (2008), na articulação entre teoria – quem é o jovem – e metodologia – como pesquisar com ele. Neste sentido, se criticamos no primeiro capítulo a produção de uma opressão geracional à qual estão submetidos os jovens e uma subordinação do ponto de vista do reconhecimento social para os jovens pobres, a pesquisa-intervenção se configurou para nós como um espaço de romper com a produção das ausências e de reconhecer como visível o que é visto como invisível, reconhecendo naquele visto como subalterno um indivíduo vocal (Spivak, 2010). Como defende a autora indiana, deixar o subalterno falar por si mesmo e não proceder a falaciosa representação pelo intelectual daquilo que ele julga ser os interesses e demandas dos grupos socialmente excluídos dos espaços de fala na sociedade é um compromisso que deve ser assumido pelos intelectuais comprometidos, especialmente, com a desconstrução desse lugar de superioridade dado ao pesquisador no projeto de dominação epistêmica produzido no ocidente. Este é o compromisso, portanto, que assumimos com esta pesquisa, reconhecer como válidas as experiências vividas pelos jovens que participam da nossa pesquisa.

¹⁶ Esse saber localizado (Haraway, 1995) leva em consideração: 1) a construção social do conhecimento, entendendo o sujeito de pesquisa como ator e agente; 2) a relação de proximidade entre pesquisador/ator baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade; 3) a tradução de conhecimentos entre realidades diferentes; 4) a responsabilização pela co-produção do conhecimento; 5) a desconstrução de eixos de dominação por meio da crítica às hegemônias; e 6) o reconhecimento da parcialidade na visão de qualquer realidade.

Enfim, como indica Portugal (2008), a pesquisa-intervenção é “uma opção política diante das formas de dominação em que há a participação de práticas acadêmicas” (p. 18). Seja na participação das reuniões com os representantes das instituições de aprendizagem profissional, seja nos grupos de discussão realizados com esses representantes ou mesmo com os jovens, a pesquisa-participação não representou um somatório de pesquisa + intervenção, mas momentos: em que os roteiros previamente definidos foram reconfigurados diante do imprevisível que é o contato com o outro; em que foram criados espaços para a troca e o compartilhamento de experiências; em que a palavra se transformou em ação; em que novos sentidos e significados individuais foram produzidos a partir da experiência coletiva; em que outros modos de existência foram afirmados; em que o confronto entre subjetividades e modos de ver o mundo produziu o inédito, o diferente e o contraditório. Muito mais do que coletar informações, a pesquisa-intervenção permitiu produzir conhecimento durante a participação nas reuniões e na realização dos grupos de discussão. Esta metodologia possibilitou (re)construir concepções sobre a sociedade e sobre o mundo que habitamos, vindo a mobilizar subjetivamente os sujeitos envolvidos nas tarefas de debater e discutir sobre vários assuntos, que podem talvez contribuir para um horizonte político de transformação da nossa sociedade.

3.3 O campo de pesquisa

A delimitação do problema de pesquisa e dos sujeitos pesquisados nos remete a pensarmos o lócus de investigação (Narita, 2006), ou seja, o lugares/espacos onde dar-se-ão os contatos com os sujeitos de pesquisa e a realização dos procedimentos metodológicos. Conforme a autora, esta escolha não pode se resumir às facilidades ou comodidades para o pesquisador, e deve levar em consideração o contexto histórico e social na questão a ser compreendida, pois pode-se estar entrando em um terreno totalmente desconhecido que irá requerer uma leitura das relações sociais e das condições históricas que perpassam a vida cotidiana dos atores de pesquisa. O campo de pesquisa é o recorte em termos de espaço (Minayo, 1992) que o pesquisador realiza para conhecer a dinâmica das interações sociais estabelecidas em um determinado contexto, tornando-se o lugar de encontro de subjetividades e de troca de experiências entre atores de pesquisa e pesquisador.

Em relação ao campo de pesquisa, já havia por parte do pesquisador um conhecimento parcial do contexto das instituições que vêm desenvolvendo na RM de BH programas de inserção profissional, devido a sua experiência de trabalho anterior como educador social. Considero importante ressaltar que este antecedente contribuiu para minha inserção em espaços de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho. O contexto onde poderia ser desenvolvida a pesquisa era, neste sentido, conhecido e também desconhecido para mim, pois precisei distanciar parcialmente das minhas certezas e permitir que o exercício da dúvida me guiasse por caminhos desconhecidos. O trabalho de campo, conforme aponta Neto (1994), representou este exercício de se aproximar daquilo que se pretende conhecer, de estabelecer uma relação de troca com os atores sociais envolvidos e deixar-se ser transformado por novas descobertas.

A aproximação a este contexto mais amplo que envolvia a relação jovem e trabalho foi iniciado com uma fase exploratória de conhecimento das instituições que desenvolviam na RM de BH serviços que tinham como foco a relação citada acima. Para este levantamento realizado no início de março de 2009 foram consultados os sites da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Minas Gerais (SRTE-MG), o site da Secretaria de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE), o site da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), o Guia Jovem de Cultura e Cidadania da Associação Imagem Comunitária de Belo Horizonte (AIC) e contatos pessoais com profissionais que trabalhavam em algumas das instituições, que foram indicando outras, formando-se uma rede de informações. Essa fase exploratória e de aproximação de algumas instituições foi fundamental para a definição do campo de pesquisa e o posterior contato com os atores.

4.3.1 Reuniões do Fórum de Combate ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador / FECTIPA

O levantamento das instituições e serviços foi realizado no intuito de identificar os possíveis atores que fariam parte da pesquisa. Eles não estavam previamente definidos, mas havia uma indicação que aos poucos foi se confirmando: seriam os representantes de instituições que desenvolvem programas de aprendizagem profissional na RM de BH, e os jovens que fazem parte destes programas. Contudo, era preciso estabelecer critérios de recorte dentro do levantamento realizado para definir quais instituições poderiam oferecer o que

parecia ser importante para a compreensão do problema: a) a existência de um programa estruturado¹⁷ de formação profissional onde o jovem participa e se relaciona em diversas atividades com distintos profissionais (professores/educadores/coordenadores/disciplinários) da instituição, e b) a realização do encaminhamento dos jovens para vagas no mercado de trabalho formal, mantendo com eles um vínculo para monitoramento e avaliação processual. Por meio destes dois critérios seria possível compreender como os objetivos das instituições se configuram nas atividades realizadas com os jovens e buscar entender como estes avaliam as experiências vivenciadas no programa em suas vidas; diante de um contexto em que a inserção no mercado de trabalho não se trata de uma promessa futura ou algo a ser conquistado mais adiante sem a mediação da instituição.

Após a realização do levantamento dos serviços prestados que envolviam a relação jovem e trabalho ficaram de fora do foco principal desta pesquisa as inúmeras ONG's e entidades que têm desenvolvido na RM de BH apenas cursos de capacitação profissional para jovens, que ao seu final diplomam os concluintes e não os inserem no mercado de trabalho. Os jovens que participam destas instituições algumas vezes são encaminhados para processos seletivos via entidade ou são inseridos em bancos de dados para preenchimento de vagas de empresas parceiras, sem que isso represente a manutenção de um vínculo posterior com a instituição que forneceu o curso. A noção, portanto, de “inserção profissional” representa nessa pesquisa o serviço de formação/capacitação profissional associado à inserção do jovem no mercado de trabalho, com a manutenção de um vínculo com a instituição enquanto durar a experiência de trabalho. Assim, as instituições que oferecem esses dois serviços separadamente (apenas capacitação profissional ou apenas inserção profissional sem a manutenção de vínculo) não fizeram parte do campo de pesquisa.

Se o objetivo do mapeamento de todas as ONG's e entidades que desenvolviam algum tipo de serviço focado na relação entre jovem e trabalho foi o de explorar este contexto e, também, de escapar da obviedade de realizar o campo com as instituições de aprendizagem profissional – pois o problema de pesquisa surge da minha experiência em uma delas – o resultado alcançado me levou novamente a este grupo de instituições. Neste sentido, o campo de pesquisa, diante dos dois critérios apresentados, ficou definido como sendo as instituições que desenvolvem e os jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na RM de BH. Apesar de ter me levado para o mesmo tipo de instituição de onde se construiu a

¹⁷ A noção de programa pauta-se na existência no serviço prestado de um projeto político pedagógico com referências teóricas e metodológicas que orientam o planejamento, a execução e avaliação processual das atividades realizadas.

pergunta desta pesquisa, o levantamento foi importante para identificar no nosso contexto social a quantidade expressiva de instituições envolvidas nesse campo de intervenção da juventude, ficando em alguns momentos impossível ter dimensão da extensão das atividades desenvolvidas pelas mesmas. Foram encontrados vários registros de atividades nas fontes consultadas, porém o contato para obter maiores informações não foi possível em muitos casos, pois a intervenção já havia se encerrado, o número de telefone não atendia ou era inválido, ou simplesmente não foi encontrada nenhuma forma de contato com a entidade.

Ainda durante a minha experiência de trabalho como educador social tomei conhecimento da existência das reuniões do FECTIPA – Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador, que se realizavam uma vez por mês no prédio da Superintendência Regional do Ministério do Trabalho em Emprego, em Belo Horizonte. Nessas reuniões participam os representantes das instituições privadas, ONG's e serviços públicos ligados às questões do trabalho infantil e da proteção ao trabalhador adolescente em Minas Gerais. No início de março de 2009 realizei um contato com minha ex-coordenadora que participava das reuniões representando minha antiga instituição de trabalho no Fórum e consegui o contato da pessoa responsável pela organização das reuniões. Entrei em contato com esta para apresentar meu interesse acadêmico em participar do Fórum, sendo que fui convidado para fazer parte do grupo na reunião deste mesmo mês.

A minha participação no Fórum tinha como princípio conhecer as instituições que se reuniam para discutir temas relacionados à proteção ao adolescente trabalhador. O interesse no Fórum era exploratório e não tomando-o de antemão como parte do campo de pesquisa, o que foi se confirmando à medida que o problema de pesquisa foi sendo fechado. As instituições que desenvolviam os programas de aprendizagem eram um possível campo de pesquisa, por isso a decisão de participar do Fórum. Contudo, eu esperava encontrar nele outras instituições que atendessem aos critérios elencados como importantes para a compreensão do problema de pesquisa, o que na medida em que fui participando das reuniões percebi não ser possível.

O Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador / FECTIPA é formado por representantes de diversas entidades (públicas, privadas e ONG's) do Estado de Minas Gerais, que em suas atividades realizam discussões, articulações e ações práticas de enfrentamento ao trabalho infantil e de proteção ao adolescente trabalhador, sendo o seu objetivo principal fortalecer as ações realizadas por estas instituições. O Fórum que tem como sede a Superintendência Regional do Ministério do Trabalho e Emprego (SRTE/MG) em Belo Horizonte se reúne há 15 anos, foi criado e ainda é

coordenado por uma servidora pública, técnica de nível superior, lotada no Núcleo de Apoio a Projetos Especiais / NAPE do MTE/MG/BH. O NAPE é coordenado por uma auditora fiscal do trabalho, conta com mais 7 auditoras, a técnica de nível superior e outros servidores da parte administrativa. As ações do NAPE voltam-se para as questões da aprendizagem profissional e do combate ao trabalho infantil, sendo a função das auditoras atuarem na fiscalização trabalhista das empresas e instituições públicas envolvidas com a aprendizagem profissional, e o papel da técnica de nível superior atuar na questão do trabalho infantil e na articulação do Fórum.

O FECTIPA é composto por, aproximadamente, 150 membros que representam serviços públicos municipais e estaduais, empresas privadas, ONG's, conselhos, sindicatos, pessoas físicas e jurídicas. Contudo, nas reuniões o número de participantes não chegava a 50 membros. A reunião sempre começava com uma apresentação pessoal de todos os presentes e prosseguia com a discussão de diversos assuntos sobre aprendizagem profissional e erradicação do trabalho infantil. A pauta das reuniões envolvia ações realizadas pela SRTE/MG relacionadas aos temas do Fórum, estabelecimento de parcerias e redes de apoio entre os diversos serviços públicos e privados, organização de mobilizações, apresentação dos serviços prestados por algumas das instituições e acompanhamento de ações desenvolvidas por outros órgãos públicos ligados ao trabalho infantil e adolescente. As reuniões tinham, portanto, caráter informativo, de tomada de decisões e consultivo, pois o Fórum além de estar representado em outros conselhos, comissões e redes, também era constantemente convidado a se posicionar publicamente em relação aos temas abordados em suas reuniões.

Os membros que participavam do FECTIPA eram coordenadores, supervisores, gerentes, técnicos e demais profissionais que em suas instituições respondiam ou lidavam diretamente com serviços relacionados ao Fórum. Algumas instituições eram representadas por mais de um membro na mesma reunião, sendo que na maioria dos casos as instituições não enviavam seus representantes. Em todas as reuniões circulava entre os participantes uma lista de presença para ser assinada pelos presentes, com abertura para aqueles que estavam pela primeira vez na reunião acrescentarem seu nome, instituição representada e seus contatos pessoais. Isso me permitiu ser inserido na lista de emails do Fórum por onde mensalmente chegava a ata da última reunião e pauta da reunião seguinte, além de outros tipos de informativos.

As reuniões eram realizadas sempre na última quarta-feira do mês, na parte da manhã, no auditório do prédio da SRTE/MG, localizado na região central de Belo Horizonte. A disposição em fila das cadeiras fazia com que os membros assentassem um de costas para o

outro. No início da reunião a coordenadora pedia que cada um ficasse de pé e se apresentasse para o restante do auditório. Este foi um momento importante para conhecer a maioria dos representantes das instituições que participaram do grupo de discussão, e, também, de me fazer conhecido para os membros do Fórum. Durante a discussão da pauta de assuntos, a coordenadora detinha o maior monopólio da fala, mas sempre provocava outros membros para opinar e debater os assuntos. A participação, na maior parte das vezes, era pequena e alguns membros tinham maior visibilidade durante as reuniões para falar.

Particpei das reuniões do Fórum de março de 2009 a junho de 2010 compondo um diário de campo que poderia ser útil na realização da pesquisa. Após todo o processo de reconstrução da pergunta de pesquisa no primeiro ano do mestrado, em março de 2010 ficou definido que as instituições de aprendizagem fariam parte do meu campo de pesquisa. Com isso, continuei a frequentar as reuniões até o mês de junho de 2010, momento em que coincidiu a realização dos primeiros procedimentos metodológicos com os atores de pesquisa com a impossibilidade de continuar participando das reuniões nos meses de agosto a novembro, por conta de compromissos acadêmicos assumidos na universidade.

Nas primeiras reuniões eu me apresentava como ex-educador de uma instituição de aprendizagem, no momento em questão mestrando em psicologia pela UFMG, e que estava interessado em estudar a relação jovem/trabalho. Eu apontava que estava ali para conhecer a dinâmica de funcionamento do Fórum e as instituições que faziam parte dele. Ao longo das reuniões a coordenadora passou a referir a mim como o pesquisador da UFMG, ex-educador social e que pretendia estudar a Lei da Aprendizagem. Foi preciso sustentar o lugar incômodo de pesquisador e que estava estudando a Lei da Aprendizagem por um tempo, pois isso poderia gerar uma confiança para os representantes que a coordenadora me apresentava. Este lugar, ao longo do tempo, passou a gerar expectativas em alguns representantes que diziam ter poucos estudos acadêmicos sobre o trabalho que eles desenvolviam, o que, certamente, foi fazendo com que eu ficasse mais próximo deles.

Diante do formato e das pautas do Fórum, nunca participei das discussões. Contudo, durante os momentos de lanche e no fim das reuniões eu me envolvia em alguma conversa ou assunto debatido no Fórum com algum dos representantes. Eram trocas de experiências, críticas aos temas debatidos ou avisos do tipo: “você vai ver isso quando for conversar com os jovens”. O que me chamava atenção nessas conversas era o fato de ora ser tratado como o pesquisador que desconhecia completamente essa realidade que envolvia os jovens, ora ser reconhecido no meu lugar de ex-educador e que fazia parte, em alguma medida, deste universo das instituições.

A utilização da observação participante como procedimento metodológico me levou a enfrentar estes dilemas ao participar do Fórum, colocando em análise os efeitos da minha presença nas reuniões para o desenvolvimento da pesquisa. Fazer uso de um procedimento que se baseia no contato direto do pesquisador com os atores de pesquisa, estabelecendo uma relação face a face com os mesmos, permitiu coletar informações e, também, interagir com os mesmos, sendo o conhecimento compartilhado um produto da minha intervenção naquele espaço. É possível que a minha postura de observador que registrava as informações no diário de campo ou daquele que puxava uma conversa e fazia perguntas aos representantes das instituições nos momentos de intervalo tenha influenciado de algum modo o compartilhamento das informações naquele espaço. Se a neutralidade não foi pretendida durante a minha presença no Fórum, a objetividade na produção do conhecimento esteve localizada a partir da minha contribuição neste processo, pois observar e perguntar é, também, intervir e cooperar na construção de uma dada realidade.

A observação participante guiou, neste sentido, minha presença nas reuniões do Fórum. Passei pelas etapas de ser inserido no grupo por um terceiro – a coordenadora do Fórum, conquistar a confiança dos membros, quebrar o mito do pesquisador neutro e isolado do grupo, até ser reconhecido como aquele que tinha o interesse de estudar jovens inseridos em programas de inserção profissional e não de estudar em si a Lei da Aprendizagem. Obviamente, a minha observação participante não tinha as mesmas características dos estudos clássicos em antropologia e sociologia, onde os grupos “estudados” pertencem a um mundo cultural bastante diverso daquele compartilhado pelo pesquisador. Isso demandaria uma imersão maior de tempo e contato com o grupo, que não meu caso não foi necessário, pois os mundos compartilhados por mim e pelos membros do Fórum não mostravam-se tão distantes. Como aponta Valladares (2005), um dos mandamentos da observação participante está em manter uma diferenciação entre os demais membros do grupo, tendo seu papel afirmado e reafirmado como alguém externo ao coletivo. Na minha experiência de observador participante os lugares de dentro e fora oscilaram ao longo do tempo, existindo momentos em que, também, fui convidado a responder pelo Fórum, como no convite recebido para escrever uma matéria sobre juventude e trabalho para o jornal comemorativo de 15 anos do FECTIPA. Ser identificado como alguém que se interessa por “nossas questões” permitiu, portanto, este convite por parte do Fórum, que foi aceito e deu origem a um texto intitulado *Juventude e inserção profissional: questões atuais em um país de jovens*.

O diário de campo, que será adiante discutido, foi construído tendo como referência este meu lugar de observador participante, como alguém de dentro e ao mesmo tempo de fora

do Fórum. Estes questionamentos me levaram a mudar de pensamento, a produzir novas hipóteses, a abandonar determinadas concepções e a estar atento às implicações éticas e políticas na realização da minha pesquisa, ao assumir uma postura de respeito à experiência do outro e de pensar as possíveis contribuições do meu trabalho para a sua vida.

4.3.2 A Lei da Aprendizagem Profissional (Lei 10.097/2000)

A Aprendizagem profissional foi estabelecida pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, instituindo a figura do menor aprendiz. Atualmente é regulada pela Lei nº 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005, e estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos para um contrato especial de trabalho por tempo determinado, de no máximo dois anos. Estes jovens devem estar matriculados e frequentes à escola, caso não hajam concluído o ensino médio. Ficam excluídas da obrigação de contratação de aprendizes as microempresas, as empresas de pequeno porte e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. Os jovens são contratados por empresas como aprendizes de ofício previsto na Classificação Brasileira de Ocupações/CBO do Ministério do Trabalho e Emprego, ao mesmo tempo em que são matriculados em cursos de aprendizagem de instituições qualificadoras reconhecidas e responsáveis pela certificação de qualificação profissional dos jovens.

A cota de aprendizes por empresa varia de 5% a 15% por estabelecimento e é calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional. São incluídas, também, nesta base de cálculo as profissões proibidas para os jovens menores de 18 anos. As funções gerenciais, as de nível superior e de nível técnico são retiradas da base de cálculo para definição do número de aprendizes a serem contratados. Cabe às Superintendências Regionais do Trabalho e Emprego, por meio da fiscalização do trabalho, verificar o cumprimento das cotas de aprendizes às quais cada empresa está obrigada. A contratação dos aprendizes prevê anotação na Carteira de Trabalho e inscrição na Previdência Social. É garantido ao aprendiz o salário mínimo hora, salvo condição mais favorável, FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, vale-transporte e férias. A duração do trabalho do aprendiz não pode exceder seis horas diárias.

As instituições qualificadas a ministrar os cursos de aprendizagem são: 1) Os Serviços Nacionais de Aprendizagem: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte e SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo. Nas hipóteses de os Serviços Nacionais não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, cabendo à inspeção do trabalho verificar a insuficiência de cursos ou vagas. Estão autorizadas também a desenvolver programas de aprendizagem profissional: 1) As Escolas Técnicas de Educação, inclusive as agrotécnicas; 2) As Entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência à criança e ao adolescente e a educação profissional, precisando estas estarem registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em 2007, por meio da Portaria nº 615, o Ministério do Trabalho e Emprego criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem. Este é um banco de dados nacional com informações sobre as entidades de formação técnico-profissional e dos cursos de aprendizagem que estas desenvolvem. As entidades que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional devem se inscrever no referido cadastro, incluindo seus cursos para análise e validação pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE). É facultada a inscrição no cadastro aos Serviços Nacionais de Aprendizagem e às Escolas Técnicas de Educação, inclusive as agrotécnicas. A consulta ao cadastro pode ser feita diretamente no site do Ministério do Trabalho e Emprego.

As entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica além do cadastramento, devem, também, inscrever seus programas e cursos de aprendizagem no respectivo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, quando o público atendido for menor de dezoito anos. Compete à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, a responsabilidade pela operacionalização do Cadastro e validação dos programas e cursos de aprendizagem.

A aprendizagem prevê a execução de atividades teóricas e práticas, pois o jovem é preparado para inserir-se em um ambiente de trabalho. A formação técnico-profissional deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes, proporcionando ao aprendiz uma formação profissional básica. Essa formação realiza-se em

programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob orientação e responsabilidade das referidas instituições formadoras legalmente qualificadas

A Portaria nº 615 de 13 de dezembro de 2007, alterada pela Portaria nº1003 de 04 de dezembro de 2008, define as diretrizes curriculares para o desenvolvimento dos cursos e programas de aprendizagem. As diretrizes definem que os programas devem desenvolver nos aprendizes os conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem, descritos na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, e também os conteúdos de formação humana e científica a serem ofertados nos programas: a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital; b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos; c) diversidade cultural brasileira; d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe; e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, noções de saúde e segurança no trabalho e noções sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; f) direitos humanos com enfoques sobre respeito de discriminação por orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política; g) educação fiscal para o exercício da cidadania; h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude; i) educação para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; j) prevenção ao uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas; k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero; l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

A Portaria ainda define que para o estabelecimento da carga horária teórica do curso de aprendizagem a instituição deverá utilizar como parâmetro a carga horária dos cursos técnicos homologados pelo MEC – Ministério da Educação, aplicando-se, o mínimo, quarenta por cento da carga horária do curso correspondente ou quatrocentas horas, o que for maior. A carga horária teórica deverá representar no mínimo de vinte e cinco por cento e, no máximo, cinquenta por cento do total de horas do programa.

No ambiente de trabalho a empresa deve designar formalmente um monitor, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. O monitor ficará responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, buscando garantir sempre uma formação que possa de fato contribuir para o seu desenvolvimento integral e a consonância com os conteúdos estabelecidos no curso em que foi matriculado, de acordo com o programa de aprendizagem.

As entidades de formação devem contar com estrutura adequada para o desenvolvimento dos programas, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados. Deve estar presente processos de acompanhamento e avaliação do aprendizado por meio de atividades avaliativas.

O contrato de aprendizagem se extingue nas seguintes condições: I – término do seu prazo de duração; II – quando o aprendiz chegar à idade-limite de 24 anos, salvo nos casos de aprendizes com deficiência; III – ou, antecipadamente, nos seguintes casos: a) desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; b) falta disciplinar grave (art. 482 da CLT); c) ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; d) a pedido do aprendiz. Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional.

Cabe ressaltar que, em relação ao perfil socioeconômico dos jovens sugerido pelo PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, nem todas as instituições adotam como referência de contratação jovens pertencentes às famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, uma vez que esse critério não encontra-se definido em Lei.

O Ministério do Trabalho e Emprego/MTE disponibiliza em sua página da internet, na seção de Políticas para a Juventude, o Placar da Aprendizagem. Este placar é atualizado diariamente, contando com cerca de 200 mil aprendizes contratados¹⁸. Pode-se perceber um investimento crescente do MTE no cumprimento da Lei da Aprendizagem pelas empresas, aumentando o número de notificações e expandindo a exigência de contratação para determinados CBO's que antigamente não eram alvo desta atuação. Estas mudanças foram orientadas pela meta estipulada pelo governo federal de atingir o número de 800 mil aprendizes contratados até o final de ano de 2010, o que não foi possível. Para incentivar as empresas a contratarem jovens aprendizes espontaneamente, e valorizar aquelas que cumprem suas cotas, o MTE criou o Selo denominado Parceiros da Aprendizagem, concedido às empresas e instituições que atuarem em consonância com as orientações relacionadas à Lei da Aprendizagem. Vale ressaltar, também, que o MTE conta com parceiros na aplicação da Lei e divulgação da aprendizagem três instituições de renome do nosso contexto social: Instituto Unibanco, Atletas pela Cidadania e Fundação Roberto Marinho.

¹⁸ Informações recuperadas em 01 de fevereiro de 2011, de http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_default.asp

4.3.3 Caracterização das instituições de aprendizagem profissional na RM de BH

Para definição exata de quantas instituições desenvolviam o programa de aprendizagem profissional na RM de BH a coordenadora do NAPE/SRTE/MG me sugeriu realizar consultas para cada cidade desejada no site do Cadastro Nacional de Aprendizagem do MTE¹⁹, que armazenava todas essas informações. A consulta realizada no mês de março de 2010 apresentou ao todo 27 entidades cadastradas, sendo necessário acrescentar nesse grupo outras 02 entidades que, por se tratarem de Serviços Nacionais não necessitavam deste cadastro. Destas 27 cadastradas, 15 estavam validadas para o funcionamento do programa de aprendizagem profissional. É preciso acrescentar nesse grupo de 15 instituições as outras 02 que não se encontravam cadastradas, mas que estavam aptas para desenvolver o programa. A coordenadora me explicou que as entidades sem fins lucrativos fazem o cadastro dos seus programas de aprendizagem no site do MTE e passam por uma avaliação do NAPE, que tem a competência de autorizar o funcionamento do programa. Das 17 instituições validadas apenas 01 delas ainda não tinha participado das reuniões do Fórum. As listas das 29 instituições cadastradas e das 17 validadas, com a indicação daquela que nunca participou do Fórum, encontram-se no Apêndice A e no Apêndice B.

O próximo passo da pesquisa foi realizar uma caracterização dessas 17 instituições que naquele momento desenvolviam os programas de aprendizagem profissional, e que constituíam, assim, o grupo de instituições a serem contactadas para apresentação da minha proposta de pesquisa.

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo compreender o contexto de sentidos, práticas e intervenções que envolviam as experiências dos jovens participantes nos programas de inserção profissional. Tal contextualização representa, neste sentido, o compromisso do pensamento crítico que se realiza a partir da explicitação dos contextos e condições em que desenvolvem as relações sociais e experiências a serem compreendidas. Para isso, buscou-se obter dados gerais sobre as instituições e os programas de aprendizagem profissional desenvolvidos por elas, no intuito, também, de orientar a construção dos roteiros de atividades utilizados nos procedimentos metodológicos e técnicas empregadas na pesquisa. As informações usadas para a caracterização foram coletadas pelos seguintes meios: consultas às

¹⁹ http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_consulta.asp. Foi realizada a consulta dos registros para a cidade de Belo Horizonte e para as outras 23 cidades que compõem a Região Metropolitana.

páginas eletrônicas das instituições disponíveis na Internet e apresentações realizadas por algumas das instituições no FECTIPA ao longo do ano de 2009.

Durante este ano, parte das instituições participantes do Fórum que desenvolvem a aprendizagem profissional apresentou seus programas durante as reuniões. No geral, nestas apresentações foram repassados dados históricos da entidade, objetivos e metodologias do programa de aprendizagem profissional, perfil do público atendido, atividades desenvolvidas e resultados alcançados pela instituição. Esse foi um espaço criado pela coordenação do Fórum para as instituições se conhecerem, tirarem dúvidas e trocarem experiências na realização dos seus trabalhos. Nestas reuniões os demais representantes das instituições faziam perguntas, tiravam dúvidas, criticavam e elogiavam os trabalhos apresentados.

As informações disponibilizadas nessas reuniões foram aos poucos sendo compiladas em um diário de campo, tornando-se meu “amigo silencioso” (Neto, 1994) durante a observação participante. Roese, Gerhardt, Souza e Lopes (2006) realizam uma interessante revisão bibliográfica a respeito da utilização do diário de campo em pesquisas sociais, remontando a sua utilização aos estudos antropológicos inaugurados por Malinowski. As autoras descrevem seu uso dentro de abordagens metodológicas observacionais, em que a observação permite uma forma complementar de coleta de dados para posterior análise. O diário de campo não é um instrumento apenas de registro e descrição de informações e observação, mas como afirmam as autoras, ele é um instrumento de interpretação-interrogação que desafia o mito da neutralidade, pois o pesquisador leva a campo seus posicionamentos e concepções de mundo para elaborar sua leitura da realidade.

Meu diário de campo, neste sentido, foi um espaço de diálogo com o contexto social que eu adentrava. Perguntas foram sendo formuladas e posicionamentos firmados, o que permitiu a reconfiguração da pergunta de pesquisa durante o primeiro ano de mestrado. Neste diário fui anotando os dados referentes ao espaço físico do lugar onde se realizavam as reuniões, a dinâmica de condução da coordenadora e participação dos membros, as informações disponibilizadas nos assuntos debatidos e nas apresentações das instituições de aprendizagem, dados sobre os participantes e seus comentários nas reuniões, minhas experiências pessoais vivenciadas e outros fatos e relações sociais observadas no Fórum. Este foi o exercício da descrição dos fenômenos, sendo a primeira das três partes que compõem um diário de campo, conforme aponta Falkembach (1987). A segunda parte refere-se às reflexões, perguntas e interpretações realizadas no contato com o campo de pesquisa. Foram anotadas, portanto, as possíveis correlações estabelecidas entre as situações observadas, comentários e reflexões teóricas sobre o que eu via e ouvia nas reuniões, buscando construir com isso a

terceira parte do diário: possíveis conclusões e desafios a serem enfrentados na análise do conhecimento. Esses desafios também eram expressos no diário de campo em forma de angústias, dúvidas e questionamentos pessoais quanto ao meu lugar de observador-pesquisador naquele espaço, que se relacionavam aos aspectos éticos e às exigências pessoais demandadas na realização de uma pesquisa (Wagner & et al., 1998).

O diário de campo geralmente é construído de modo cronológico, em uma sucessão de acontecimentos e reflexões que expressam o ponto de vista do observador que o constrói. Tal cronologia é quebrada para a produção de conclusões parciais e o estabelecimento de núcleos de sentido a partir das análises realizadas, o que transforma o diário de campo em diário da pesquisa (Roese & et al., 2006), que contém o processo de elaboração dos problemas e surgimento das hipóteses.

É possível que todo esse processo de anotação das informações e a produção de reflexões em um caderno usado durante as reuniões não tenha passado despercebido pelos membros do Fórum. No início causava estranheza a alguns o mestrandando que nunca opinava durante a reunião e que permanecia o tempo todo fazendo anotações no seu caderno. Com o passar do tempo, o interesse acadêmico manifesto e compartilhado de participar das reuniões fez com que os olhares passassem a ser menos preocupados ou incomodados com a minha postura, pois para eles a minha observação estava comprometida com o estudo da Lei da Aprendizagem e um retorno ao próprio Fórum. Neste sentido, a desconfiança foi passando a ser vista como confiança, pois os contatos estabelecidos e a heterodesignação a mim associada me tornava por alguns momentos um membro do Fórum, e não alguém que estava nele apenas para estudá-lo. Deste modo, lidar com essa grande expectativa de retorno por parte de algumas instituições e da coordenação do Fórum foi um grande desafio na realização de todo o campo de pesquisa, pois a pergunta que surgia para mim era: e se as minhas contribuições com a pesquisa não forem ao encontro das expectativas e interesses das instituições? Quais as possíveis repercussões de um desencontro no relacionamento construído ao longo deste tempo? De certo, apesar dos dilemas vivenciados, estas questões foram integradas ao meu exercício de reflexividade como pesquisador e me mostraram o complexo caminho de uma pesquisa que prima pela interação e envolvimento com seus atores de pesquisa.

Algumas informações contidas no diário de campo construído de março de 2009 a julho de 2010 serão apresentadas neste momento de caracterização das instituições. Outras reflexões serão apontadas no Capítulo 4, onde o diário de campo complementa o outro procedimento metodológico na construção das análises.

Esta caracterização ou uma espécie de mapeamento pode ser visto como uma representação geral das instituições a partir de alguns pontos considerados importantes, sem aprofundar em especificidades. Para a sua realização foi utilizada uma ficha de identificação das instituições, com tópicos que se pretendia conhecer e que foram preenchidos por meio das informações coletadas através das suas páginas da internet. O modelo da ficha de identificação da instituição de aprendizagem profissional encontra-se no Apêndice C. Para cada uma das 17 instituições foi construída uma ficha de identificação, que reúne todas as informações coletadas, e que encontram-se disponíveis no Anexo 1. A caracterização que se segue foi feita usando-se, portanto, informações da ficha de identificação das instituições e do diário de campo produzido.

Neste trabalho optamos por utilizar o termo instituição para nos referirmos às diversas formas de denominação encontradas durante a caracterização: entidade, fundação, instituto, serviço nacional, centro, associação, etc. Aparentemente estas diferentes formas de identificação das instituições não apontam para especificidades em relação aos seus objetivos pretendidos e aos trabalhos realizados. Também encontramos uma grande variedade de regimes jurídicos de funcionamento assumidos pelas instituições: sociedade civil de direito privado, entidade civil sem fins lucrativos, associação civil de natureza filantrópica, entidade de serviço social autônomo, organização não governamental (ONG), etc. Alguns destes regimes indicam a rede de parceiros da instituição, como no caso de algumas ONG's que contam com o apoio de empresas privadas ou organizações religiosas na manutenção das suas atividades, ou dos serviços nacionais que são mantidos com a contribuição do Governo Federal e dos trabalhadores ligados a determinados setores profissionais. Em relação à sustentabilidade das instituições, algumas se auto-sustentam com o desenvolvimento dos programas de aprendizagem profissional, outras representam a “parte social” de empresas envolvidas em atividades comerciais e empresariais, e algumas encontram-se vinculadas a serviços e órgãos públicos. É importante ressaltar que, com exceção dos serviços nacionais, todas as demais instituições recebem por parte das empresas notificadas pelo MTE um valor específico por jovem aprendiz, definido por cada instituição, para inseri-lo no seu programa de aprendizagem. Isso torna possível, portanto, à algumas destas instituições o autosustento financeiro e, ainda, realizar outros tipos de serviços assistenciais.

Como apontado, todas as instituições desenvolvem em parceria como o Ministério do Trabalho e Emprego/MTE o programa de aprendizagem profissional. Contudo, nem todas realizam apenas esta atividade, sendo possível encontrar algumas que desenvolvem ações variadas. Um grupo de instituições desenvolve trabalhos junto a parcelas da população

identificadas como vulneráveis (psicossocialmente) e em situação de risco, sendo os focos de atuação privilegiados: a infância, a adolescência e o fortalecimento dos laços familiares. Neste sentido, nos objetivos gerais estão presentes: a defesa dos direitos da criança e do adolescente, a prevenção/reintegração/estabilização social de pessoas em situação de risco, a redução da pobreza de segmentos sociais menos favorecidos, o desenvolvimento integral do ser humano, o acesso aos direitos fundamentais, a inclusão social de populações carentes, a auto-organização comunitária, além da formação profissional de jovens e adolescentes em situação de risco. A partir desses objetivos os serviços oferecidos voltam-se principalmente para as áreas da educação, formação profissional, assistência social, saúde, cultura e práticas de lazer.

Para as instituições que focam sua atuação no desenvolvimento dos programas de inserção profissional a família dos jovens também aparece como um dos alvos de intervenção. O relacionamento com os familiares é realizado através de reuniões, atividades socioeducativas, e de cursos e oficinas de geração de renda. Pretende-se investir na família, pois ela é considerada como a base fundamental para o desenvolvimento do jovem, permitindo a ambos uma melhor qualidade de vida e outras alternativas para melhorar o orçamento familiar e fortalecer o exercício da cidadania.

Um ponto a ser destacado nesta caracterização é a orientação religiosa presente em algumas instituições. Nestas aparecem no conjunto de valores defendidos as noções de pedagogia do amor, formação de bons cristãos e honestos cidadãos, a formação de um cristão autêntico e edificação do ser humano através das práticas sociais. Não foi possível identificar *se e como* os preceitos religiosos defendidos pelas instituições são materializados no desenvolvimento das atividades com os jovens aprendizes e demais públicos atendidos pelas instituições. O que é possível apontar, a partir da apresentação dessas instituições no FECTIPA, é o fato dos jovens serem convidados pela instituição a participar de momentos de oração, missas, acampamentos religiosos, etc.

A maioria das entidades já possui algumas décadas de atuação, sendo possível encontrar algumas que possuem oito, nove, treze e dezessete anos de existência, e outras que já atingem de três décadas até noventa e seis anos de existência. Isso não significa que os trabalhos desenvolvidos em todos estes anos de atuação voltaram-se para o mesmo público e objetivos atuais, sendo que o desenvolvimento dos programas de aprendizagem profissional só pode ter sido iniciado pelas instituições a partir do ano de 2000, quando foi decretada a Lei da Aprendizagem.

Em relação ao território geográfico onde desenvolvem suas atividades, identificamos que é mais habitual as instituições que oferecem os serviços assistenciais para outros grupos

sociais se localizarem mais próximas das comunidades pobres, áreas de vilas e favelas ou das comunidades em situação de risco social e carência, como definições adotadas pelas próprias instituições. Ao contrário, aquelas que atuam com foco nos programas de aprendizagem profissional estão localizadas nos bairros mais centrais dos municípios onde estão instaladas, ou em bairros de Belo Horizonte cortados por avenidas que permitem o acesso fácil para diversos pontos da cidade.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesta caracterização das instituições relaciona-se aos dados referentes à fundação das mesmas, principalmente no que tange às pessoas envolvidas em seu surgimento. Em algumas instituições os atores envolvidos na sua fundação eram empresários interessados em realizar alguma atividade assistencial sob o título de responsabilidade social da sua empresa perante a sociedade. Outras nasceram da iniciativa de pessoas envolvidas com as instituições políticas ou com forte atuação comunitária. Como no caso dos serviços nacionais, outras também foram fundadas pelo governo federal ou pelo governo municipal. Há, também, o caso de instituições que representam filiais de alguma instituição com representação nacional ou até mesmo internacional. Em meio a esta diversidade, algumas instituições buscam manter viva a imagem e os valores de seus fundadores, propagando esses valores junto a seu público de atuação.

Em quase todas as instituições, excetuando-se os serviços nacionais, os jovens participam de processos seletivos para fazerem parte do programa de aprendizagem profissional, enfrentando provas acadêmicas (geralmente de português, matemática e redação), dinâmica de grupo, entrevista, aplicação de testes psicológicos e, em alguns casos, visitas domiciliares para a realização do diagnóstico socioeconômico da família. A quase totalidade dessas instituições utiliza o critério socioeconômico sugerido pela legislação federal do jovem pertencer à famílias de baixa renda. Após serem aprovados no processo seletivo, os jovens costumam participar de cursos de capacitação profissional básica, de caráter genérico e não associada a uma ocupação profissional específica, que às vezes funcionam como uma nova seleção. A partir de diferentes critérios, eles são selecionados na capacitação profissional básica e são encaminhados para uma vaga de trabalho em uma das empresas parceiras da instituição formadora. Assim, o jovem dá início a uma rotina que envolve trabalhar, frequentar o curso de capacitação profissional na instituição à qual está vinculado, além de frequentar a escola no caso daqueles que ainda não concluíram o ensino médio. Essa dinâmica de seleção é diferente para os serviços nacionais. Nestas instituições os jovens costumam participar de grandes processos seletivos públicos, ou serem encaminhados da empresa para o serviço nacional. Eles iniciam diretamente a capacitação profissional

específica do seu ramo de atuação, sem passarem pelos cursos básicos. Vale ressaltar que nos serviços nacionais os jovens tem maior liberdade para escolher qual curso pretendem fazer (seja pela empresa que procuraram ou pela escolha do curso na seleção pública), definindo com isso uma profissão de interesse. Nas outras instituições, o comum é a abertura de inscrições para determinadas modalidades de curso, a partir da demanda da instituição. No Apêndice D apresento uma tabela com as modalidades de cursos, e suas ocupações, oferecidas pelas instituições em seus programas de aprendizagem registrados no site do MTE. Excetuando-se o serviço nacional de aprendizagem industrial, é possível perceber uma homogeneidade na oferta de cursos e de perspectivas profissionais oferecidas aos jovens.

Em ambos os cursos de capacitação profissional (básico e específico) aparecem como importantes na formação dos jovens, além daqueles mais técnicos/específicos de formação profissional em áreas diversas, os seguintes temas: valores éticos e morais nas relações profissionais, postura profissional, orientação afetivo-sexual, drogas, relacionamento interpessoal, cultura e cidadania, prática da liderança, higiene pessoal e hábitos de saúde. Além da formação profissional dos jovens, também são oferecidos os seguintes serviços e atividades complementares: atendimento psicológico individual, oficinas temáticas (sexualidade, cidadania, drogas, auto-estima, etc.), acompanhamento pedagógico, reuniões e atividades recreativas com os familiares, assistência à saúde e odontológica, aulas de idiomas e de informática, participação em torneios esportivos e eventos culturais, aulas de teatro, coral e de instrumentos musicais. Como é possível observar, as instituições apresentam uma pauta extensa de atividades e de temas na formação desses jovens.

Nomeadamente, estas instituições apresentam como principais objetivos de seus programas de inserção profissional: permitir a profissionalização do jovem associada à elevação da sua escolaridade, melhorar a qualidade de vida e as relações sociais e familiares dos jovens, garantir o direito à profissionalização e ao trabalho, preparar o jovem para o exercício da cidadania, proporcionar a formação de hábitos indispensáveis à vida comunitária, permitir autonomia ao jovem e a saída de sua condição de vulnerabilidade, prepará-lo para a elaboração de um projeto de vida, desenvolver aptidões e disciplina para o trabalho, proporcionar a vivência em grupos e a aprendizagem de regras e limites, e garantir a equiparação de oportunidades aos jovens em relação a outros grupos sociais.

Para finalizar esta caracterização, nos chama atenção que não foi possível identificar, a partir dos meios utilizados para o acesso às informações, quais as referências metodológicas e teóricas embasam os trabalhos desenvolvidos pelas instituições. O que foi possível saber é que algumas delas utilizam apostilas do Programa Aprendiz Legal da Fundação Roberto

Marinho. O grupo de discussão com os representantes foi, portanto, um espaço importante para conhecer e aprofundar outras questões e temas relacionados aos programas de aprendizagem profissional desenvolvidos pelas instituições.

4.3.4 O convite às instituições para participação na pesquisa

Após ter uma visão geral dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de aprendizagem profissional decidimos, portanto, fazer o convite a elas para participarem da pesquisa. Optamos pelo desafio de trabalhar com o grupo de instituições e não o de escolher uma parcela dele para realizar uma análise mais aprofundada. Interessa-nos, neste sentido, o entendimento de um universo mais amplo em termos de objetivos, interesses e posicionamentos das instituições e dos jovens em relação aos temas abordados neste trabalho. Topando o desafio de lidar com um grupo numeroso de instituições e as complexidades impostas na realização de todo o campo de pesquisa, partimos para o contato com os atores de pesquisa.

Na reunião de maio de 2010 solicitei a coordenadora um espaço no final do Fórum para conversar com os representantes das instituições. Depois de mais de um ano frequentando as reuniões nós já éramos conhecidos e quase todos sabiam do meu interesse em realizar a pesquisa com as instituições. Antes de encerrar a reunião a coordenadora me chamou à frente do auditório para conversar com o grupo. Para facilitar a minha exposição entreguei aos presentes uma proposta de pesquisa que continha os seguintes pontos: histórico da pesquisa, objetivos pretendidos, atividades planejadas, possíveis contribuições para os participantes, contatos do pesquisador e um modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o representante da instituição. No Apêndice E apresento a cópia desta proposta entregue aos representantes.

Das 16 instituições validadas que participavam no Fórum estavam presentes nesta reunião 11 dos seus representantes. Junto a estes apresentei-me com mais detalhes, agradei a todos pela disponibilidade e entreguei a proposta de pesquisa para cada um. Após lermos a proposta enfatizei alguns pontos: o representante a participar do grupo de discussão poderia ser ele ou outra pessoa que a instituição preferisse indicar, a aceitação da participação do representante não significava concordar com a participação dos jovens – o que seria discutido em outro momento da pesquisa, e que o grupo de discussão seria realizado na próxima

reunião do Fórum a fim de não sobrecarregá-los em suas atividades. Solicitei a todos que me ligassem ou mandassem email caso surgisse alguma dúvida.

Enviei um email às outras 06 instituições que não tiveram representantes nessa reunião, explicando a apresentação da proposta no FECTIPA, anexando a mesma na mensagem e convidando-as para participarem da pesquisa. Posteriormente liguei para os representantes e confirmei com todos o recebimento do email. Deste modo, garanti que as 17 instituições estavam cientes, por meio do seu representante no Fórum, do convite para participar da pesquisa. Restava vivenciar a angústia dos próximos 30 dias e ver quantas destas instituições aceitariam participar do grupo. O contato estabelecido em mais de um ano de campo de pesquisa criou expectativas e confiança por parte de algumas instituições, que no momento da reunião confirmaram a presença e a importância desta pesquisa para todo o grupo. Outras deixaram sinalizadas as desconfianças e as experiências negativas vivenciadas com outros pesquisadores que não fizeram a devolução para suas instituições. Analisei os lugares e relações construídas até aquele momento e aguardei o dia do encontro.

Havia ficado combinado com a coordenadora do Fórum que a reunião do mês de junho de 2010 seria encerrada às 10:00 horas para que os representantes das instituições de aprendizagem profissional pudessem participar do grupo de discussão da pesquisa.

4.4 Atores de pesquisa: os representantes das instituições e os jovens que participam dos programas de aprendizagem profissional

A escolha dos procedimentos metodológicos utilizados partiu do princípio de que o como conhecer encontrava-se radicalmente comprometido com o que é o conhecimento que se pretendia construir nesta pesquisa. Queremos marcar com isso que, *o modo* ou *o como* não foi produto de uma escolha aleatória ou baseada em uma maior afinidade do pesquisador com um determinado método de pesquisa, mas com o que pensamos ser o produto das interações entre pesquisador e pesquisados em um campo de relações. Se o interesse encontrava-se na construção coletiva de um conhecimento que dissesse respeito a concepções de mundo, de sujeitos, de experiências e fenômenos sociais, e de modos como os sujeitos refletem sobre sua inserção na realidade social, necessitávamos escolher um procedimento metodológico em que fosse possível compartilhar ao mesmo tempo experiências de duas ordens: coletiva – que diz de visões de mundo associadas a um determinado grupo social; e individual – que diz das

possibilidades do sujeito refletir, posicionar, impactar e produzir “o novo” em uma experiência de interação social. Neste sentido, encontramos nos grupos de reflexão esta possibilidade de articular as concepções coletivas partilhadas pelos sujeitos em dialética com suas experiências subjetivas vivenciadas no momento da interação.

O embasamento teórico para os grupos de reflexão segue as contribuições das autoras Weller (2006, 2010b) e Castro (2003, 2008), e, também, Afonso (2006), que apesar de trabalhar com oficinas em dinâmica de grupo nos oferece importantes reflexões sobre as potencialidades presentes nos trabalhos em grupo. Os grupos realizados aproximam-se mais dos grupos de discussão, mas sem seguir à risca todas as referências e passos sugeridos por Weller (2006, 2010b). Neste sentido, trata-se menos de uma replicação de métodos de pesquisa em grupo e mais de uma composição referencialmente híbrida a partir das autoras citadas, que coaduna-se com os nossos interesses na pesquisa.

Weller (2006, 2010b) remonta as primeiras utilizações dos grupos de discussão à década de 1950 pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt. Seu tratamento teórico-metodológico ancora-se no interacionismo simbólico, na fenomenologia e na etnometodologia. A autora aponta que os grupos de discussão – diferentemente dos grupos focais que visam coletar representações e opiniões individuais dos participantes, e que o pesquisador adota uma postura de repórter e organizador das falas – privilegiam as interações sociais e uma maior inserção do pesquisador no universo dos participantes, possibilitando a construção de opiniões de grupo em que as falas individuais são produto da interação entre os sujeitos, sendo que essas posições “refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (Weller, 2006, p. 245). Os participantes dos grupos de discussão não são vistos como meramente “opineiros” e sim como representantes do seu grupo social, do meio em que vivem, o que torna possível através da pesquisa reconstruir contextos sociais e modelos de ação que orientam as ações dos sujeitos. Os grupos de discussão, de acordo com a autora, passam a ser recorrentemente utilizados a partir da década de 1980, principalmente, em pesquisas com jovens. Ela indica que este procedimento foi entendido como

o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações. (Weller, 2006, p. 246)

Deste modo, por permitir a expressão dessas visões de mundo e representações coletivas por meio de falas individuais, o grupo de discussão foi utilizado como procedimento

metodológico na interação tanto com os representantes das instituições de aprendizagem quanto com os jovens que fazem parte dos seus programas.

Castro (2003) examina que os modos de pesquisar que permitem tornar visível a singularidade dos sujeitos individuais e coletivos demandam outro paradigma de sentido diferente daquele que discutimos como sendo o hegemônico. Esse método diferenciado instaura o que a autora denomina como uma renovação no processo de pesquisar, no qual as questões de pesquisa tornam-se os pontos de discussão e construção coletiva do conhecimento entre pesquisador e participantes (Castro, 2008). Conforme indica, essa forma de pesquisa tem a ‘qualidade’ como um valor em um contexto em que

a) pesquisador e sujeito de pesquisa re-criam e re-significam, conjuntamente, os processos que estão sendo pesquisados; b) ipso facto, contempla-se a imprevisibilidade como parte intrínseca e necessária a todo processo de pesquisar; c) a relação do particular com o geral é vista como contra-pontual e não totalmente assimilável, de modo que há sempre não reconciliação e tensão entre estes dois momentos; d) o todo é, na melhor das hipóteses, uma produção estética, e não um sub-produto da inferência (Castro, 2003).

Nos grupos de discussão os temas são colocados para debate pelo pesquisador, que convida os participantes a serem, ao mesmo tempo, “pacientes” do seu convite e “agentes” no processo (Castro, 2008), com a possibilidade de criarem espaços de fala não esperados, alterarem o rumo do previamente estabelecido e expressarem uma experiência individual marcada pela novidade. Na pesquisa-intervenção o pesquisador deve assumir, neste sentido, o lugar de quem aposta na situação presente para a construção coletiva do conhecimento numa perspectiva de relação dialógica e horizontalizada, em que o imprevisível e o questionamento dos lugares de poder tenham espaço. O grupo de discussão torna-se, assim, como aponta a autora, um momento de produção de narrativas

o processo pelo qual os participantes se revelam mutuamente como sujeitos singulares, contando suas experiências, escutando as dos demais, enfrentando as diferenças em relação ao modo de particular de cada um compreender as situações, de sentir e estar no grupo. (Castro, 2008, p. 32)

Da metodologia de oficinas em dinâmica de grupo (Afonso, 2006) ressaltamos três das suas várias contribuições para a pesquisa-intervenção com grupos: a) a utilização de técnicas e atividades que mobilizem os sujeitos na produção do conhecimento, b) o enquadre na realização do trabalho e c) as fases do processo de grupo e sua relação com a formação de vínculos subjetivos entre os participantes. Conforme a autora, a

oficina é um trabalho estruturado com grupos, podendo incluir vários encontros e focalizado em torno de uma questão central que os sujeitos se propõem a elaborar, dentro ou fora do contexto institucional. Essa elaboração não se restringe à dimensão racional, mas pretende envolver os sujeitos de forma integral, formas de pensar, sentir e agir. (Afonso, 2006, p. 9)

As técnicas e atividades são utilizadas, portanto, como um meio para mobilizar os participantes para a discussão coletiva em torno do tema central do encontro. Elas podem ser jogos, dramatizações, produções manuais, etc., que permitam aumentar o nível de interação entre os participantes. Em relação ao enquadre, a autora examina que é preciso preparar uma estrutura para a realização do trabalho que leve em consideração “o número e o tipo de participantes, o contexto institucional, o local, os recursos disponíveis, o número dos encontros” (p. 34). Neste sentido, essas preocupações são importantes para permitir a produção de insights, troca de experiências, livre expressão dos pensamentos, relação com o pesquisador, privacidade dos encontros e a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. A terceira contribuição dessa metodologia que queremos ressaltar refere-se às fases do processo grupal, identificadas como: formação de sentimento e identidade de grupo, surgimento das diferenças e construção de condições de produtividade do grupo, e fim do grupo. Apontamos que é por meio destas fases que se dá o processo de formação de vínculos subjetivos entre os participantes, o que interfere diretamente nas interações vivenciadas no grupo, na produção coletiva do conhecimento, nas relações de transferência e contra-transferência entre pesquisador e participantes, e nos efeitos terapêuticos do grupo sobre cada integrante.

Apontamos, portanto, os seguintes elementos dos grupos de discussão, destacados das referências apresentadas, realizados nesta pesquisa:

- é formado pelo pesquisador e pelos sujeitos/atores da pesquisa, que não precisam ter vínculos anteriores entre eles ao momento do grupo;
- o foco principal está na discussão de temas e questões apresentados pelo pesquisador ao grupo, que pode ser mobilizada por uma atividade realizada pelos participantes tornando-se o fio condutor do debate;
- nele a pergunta deve ser dirigida ao grupo como um todo, mas também pode ser feita no sentido de aprofundar ou esclarecer uma questão, e, também, para provocar divergências entre os participantes;
- deve ser um espaço para a apresentação tanto de visões de mundo e representações coletivas quanto de produção de narrativas e experiências subjetivas individuais;
- a discussão dos temas deve ter o próprio grupo como organizador;

- o papel do pesquisador é o de acompanhar o grupo na discussão, sem ser neutro, participando quando julgar necessário ou for convidado pelo grupo;
- deve permitir a incorporação do imprevisível em seu processo de produção de conhecimento, de mudanças/transformações pessoais e formação de vínculos entre os participantes.

4.4.1 Grupos de discussão com os representantes das instituições

Nos 30 dias que decorreram entre o convite realizado aos representantes, e a data de realização do grupo de discussão, duas das instituições responderam que não tinham interesse em participar da pesquisa. A primeira delas justificou o desinteresse relatando uma experiência recente com uma mestranda que havia realizado atividades com os jovens da instituição e não deu nenhum retorno da pesquisa. A outra justificou que seu programa havia sido validado recentemente pelo MTE e que ainda não tinha dado início às atividades. Entrei em contato com os representantes dessas instituições a fim de dar maiores detalhes da pesquisa e saber se diante de outros argumentos eles aceitavam participar. Contudo, a decisão tomada por eles não se alterou.

Estava planejada a realização de apenas um encontro com os representantes, porém ao final do grupo de discussão, diante do convite do pesquisador para a realização de um segundo encontro, os participantes avaliaram que seria interessante continuar o debate dos temas em um novo momento. Neste sentido, foram realizados dois encontros com o intervalo de uma semana.

O primeiro encontro do grupo de discussão com os representantes foi realizado no mesmo dia da reunião do Fórum do mês de junho, que terminou às 10:00h como havia sido combinado com a coordenadora. Nesta etapa da pesquisa contei com a colaboração de uma aluna da graduação em psicologia da UFMG que nos grupos de discussão me auxiliou no registro das informações verbais e não-verbais dos participantes, e na realização de algumas intervenções. Neste sentido, assim que acabou a reunião nós dois preparamos uma grande roda na frente do auditório para o início do grupo. Estavam presentes representantes de 10 das 15 instituições que aceitaram participar da pesquisa. No Apêndice F apresento a lista das instituições que aceitaram participar da pesquisa e as que tiveram representantes no primeiro grupo de discussão.

O grupo se iniciou com a explicação da proposta de discussão de debater questões formuladas a partir de três fontes: revisão bibliográfica sobre os temas juventude e trabalho, observações realizadas no Fórum e dados da caracterização das instituições. Pontuei para o grupo que seriam apresentadas, portanto, quatro questões para debate e que seria importante que a oportunidade de falar circulasse pelo grupo, que as falas levassem em conta tanto o posicionamento da instituição quanto as experiências pessoais ligadas ao lugar ocupado por eles profissionalmente, e que meu papel no grupo seria o de facilitar o diálogo e a troca de experiências entre os participantes. Solicitei a todos a permissão para usar dois gravadores digitais localizados no centro da roda para a gravação do encontro, o que foi aceito por unanimidade. Após me apresentar, distribuí uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada um dos presentes e realizei a leitura do mesmo em voz alta. Em seguida pedi àqueles que aceitassem as condições apresentadas para assinarem o documento, me entregando o mesmo em seguida. Todos concordaram, assinaram o Termo e em seguida entreguei a cada um uma cópia assinada por mim e por minha orientadora. Também pedi aos participantes para preencherem uma ficha de identificação com dados pessoais e profissionais para serem utilizados na pesquisa. O modelo dessa ficha encontra-se no Apêndice G.

Na primeira parte do grupo de discussão fizemos uma rodada de apresentação dos participantes para que todos pudessem se conhecer, uma vez que durante a reunião do Fórum nem sempre todos estavam no momento inicial da reunião onde cada se apresentava. Solicitei que cada um falasse seu nome, qual instituição representava e algum outro comentário que julgasse necessário. Para mim este momento foi importante, pois havia na roda duas representantes que eu reconhecia do Fórum, mas não sabia qual instituição representavam, vindo a ter conhecimento, portanto, nesta apresentação. No Apêndice H apresento uma tabela com dados gerais dos representantes que participaram deste primeiro encontro.

Em relação ao perfil destes representantes, observa-se que todos possuem ensino superior completo, em alguns casos complementado com pós-graduação, sendo as áreas de formação mais comuns a psicologia, a educação e a administração de empresas. O termo “representante” utilizado nesta pesquisa foi escolhido perante o fato de que nem todos que participam do FECTIPA ocupam o cargo de coordenador do programa de aprendizagem profissional na instituição, o que é possível perceber diante da variedade dos cargos apresentados na tabela. Neste sentido, este termo é mais fiel ao lugar ocupado por eles no Fórum: falam pela instituição, respondem e decidem por ela em determinadas situações, sendo legitimados institucionalmente para isso. De modo geral, independente do cargo, nota-se que todos os representantes estão envolvidos em espaços de tomada de decisão em relação

aos programas de aprendizagem profissional, o que pode lhes conferir a legitimação para participarem do Fórum como representante institucional. Um aspecto que chamou atenção na realização do primeiro encontro com os representantes foi que, enquanto alguns desempenham atividades que envolvem o contato direto com os jovens aprendizes – seja nos processos seletivos, no acompanhamento psicopedagógico ou em atividades rotineiras - outros respondem pelo programa mantendo pouco ou nenhum contato direto com o público atendido. Uma fala mais próxima das experiências vivenciadas pelos jovens aprendizes pode, também, estar relacionada com outros cargos ocupados pelos representantes dentro da instituição, como no caso daqueles que já foram educadores/instrutores destes jovens. Isso nos faz pensar a seguinte questão: além de falarem pelas instituições, em que medida estes representantes dialogam diretamente com os jovens criando espaços para representação dos seus interesses ou permitindo que eles mesmos participem diretamente das decisões que lhes dizem respeito no programa? O grupo de discussão realizado com os jovens trouxe, em resposta a essa pergunta, alguns pontos que nos permitem pensar a relação dos aprendizes com os espaços de decisão na instituição.

No primeiro encontro com os representantes foi possível debater apenas a primeira das quatro questões planejadas para o grupo. No Apêndice I encontra-se o roteiro das quatro perguntas planejadas para o debate, e de outras complementares. A pergunta “quem são os jovens que participam dos programas de aprendizagem profissional?” mobilizou bastante os representantes a conversarem a respeito da questão. Os comentários foram dirigidos ao grupo e minha participação foi no sentido de lançar algumas perguntas complementares, apontar que havia pessoas inscritas para falar e aprofundar em alguns temas abordados pelos representantes. Com exceção de duas pessoas, as demais trouxeram contribuições para o grupo, que se mostrou um espaço real de troca de informações, levantamento de questões e indagações, que até então esses representantes não haviam vivenciado no Fórum. Uma destas pessoas que não participou do debate me procurou no final do grupo e disse que por ter poucos meses na instituição não se sentiu à vontade para falar. Como os representantes estavam engajados na discussão optei por não apresentar as demais questões e aprofundar na primeira, apostando na possibilidade deles aceitarem a realização de um novo encontro.

Pouco antes do horário estipulado para o encerramento do grupo expliquei aos representantes que havíamos debatido apenas a primeira das quatro perguntas planejadas e perguntei se eles tinham o interesse de continuar a discussão em um segundo encontro dali uma semana, no mesmo local, só que um pouco mais cedo. Alguns representantes disseram que tinham compromisso agendado, mas a maioria sinalizou que aceitava continuar o

encontro. Eles manifestaram a importância da pesquisa para o grupo e a oportunidade de, pela primeira vez, estarem reunidas as instituições para conversarem sobre seus programas de aprendizagem profissional. Neste sentido, ficou combinado com os participantes o segundo encontro do grupo de discussão para a próxima semana.

Como foi dito, as perguntas apresentadas para debate foram formuladas a partir do meu contato com o campo de pesquisa e da revisão bibliográfica realizada. A primeira pergunta visava conhecer as noções compartilhadas pelas instituições em relação ao público alvo dos programas: como nomeiam os jovens, seu contexto familiar e social?, o que acreditam ser as demandas e principais dificuldades desses jovens?, percebem diferenças entre os jovens dentro da instituição ou em relação aos de outras instituições? O foco do debate estaria em compreender como este *outro* é definido e quais intervenções são propostas a partir disso. A segunda pergunta tinha nos programas de aprendizagem desenvolvidos o tema central do debate: como pensam o trabalho na vida dos jovens? quais objetivos principais pretendidos pelos programas?, existem diferenças entre as instituições quanto a esses objetivos, e a que se devem?, quais modalidades de cursos são oferecidos, como são escolhidos pela instituição e pelos jovens?, e quais os norteadores destes programas e qual importância destes na vida dos jovens? A intenção era a de estabelecer possíveis conexões entre as noções compartilhadas sobre o público atendido com as orientações no desenvolvimento dos programas de aprendizagem. A terceira pergunta volta-se para as conquistas e dificuldades vivenciadas pelas instituições, e, como pano de fundo, tocava nas relações sociais estabelecidas entre os atores das instituições que poderiam estar relacionadas a estas conquistas/dificuldades: como é a relação entre os jovens e a instituição?, qual a contribuição vista do programa na vida desses?, quem são os atores mais próximos dos jovens na instituição e o que esta vivência de ganhos e dificuldades no relacionamento com os mesmos? Através das conquistas e dificuldades vivenciadas pretendia-se chegar ao tema das interações estabelecidas entre jovem/instituição, os possíveis entraves desta relação na consecução ou não dos objetivos pretendidos, os lugares ocupados pelos jovens nas instituições, e as percepções destas em relação ao que acrescentam na vida do público atendido. Por fim, a última questão visava compreender a utopia das instituições: qual sua contribuição para a sociedade?, o que pretendem ainda realizar enquanto instituição? Colocava-se em questão, portanto, se a instituição realizava alguma relação entre sua atuação, seus trabalhos desenvolvidos principalmente junto à juventude e o nosso contexto social atual. O segundo encontro do grupo de discussão com os representantes foi, portanto, momento de colocar em debate as três últimas perguntas.

No intervalo entre um encontro e outro liguei para os representantes das instituições que não estiveram no primeiro encontro convidando-os para o segundo. Também enviei email aos demais representantes lembrando-os do novo encontro. Aos poucos fui recebendo o retorno das instituições, algumas confirmando presença, outras justificando a ausência no primeiro encontro e também avisos de que não seria possível participar na segunda data marcada.

A coordenadora do Fórum agendou o mesmo auditório para a realização do grupo. Eu e a aluna da graduação que me auxiliava na pesquisa chegamos mais cedo ao local para organizá-lo: fizemos uma roda em uma das laterais do auditório e preparamos uma mesa com café, suco e biscoitos, uma vez que a previsão de duração do grupo seria de 2:30 h. Estiveram presentes nesse encontro 04 representantes, sendo 02 que estiveram no encontro anterior, 01 que havia sido enviado por seu colega de trabalho que esteve no primeiro encontro, e 01 representante de uma instituição que não havia participado do primeiro encontro. O Apêndice J apresenta as instituições que participaram do segundo encontro e os dados dos dois novos participantes do grupo de discussão.

Foram repetidos os mesmos procedimentos realizados no primeiro grupo de discussão: autorização para a gravação, minha apresentação, distribuição e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinatura e entrega dos Termos assinados, explicação da dinâmica de funcionamento do encontro e nova rodada de apresentação dos representantes. Apontei para os dois novos participantes alguns temas discutidos no encontro anterior, a fim de situá-los em relação ao debate já realizado. Em seguida passamos a debater as demais questões formuladas para este encontro. Logo no início do grupo um dos representantes lamentou a ausência dos outros participantes que haviam se comprometido a estar presente, ressaltando as contribuições da pesquisa para todo o grupo. Contudo, isso não impediu que o encontro fosse profícuo em termos de produção de conhecimento a partir dos temas debatidos, análises e reflexões das ações realizadas pelas instituições, troca de experiências entre elas e posicionamentos individuais dos representantes nos debates. A pergunta acerca das dificuldades enfrentadas pelas instituições mobilizou o grupo a pensar na criação de formas coletivas de enfrentamento para lidar com a pressão do mercado de trabalho que impõe a elas determinadas escolhas, ou em relação às orientações do MTE para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem profissional. Foram apontadas dúvidas quanto aos impactos macrossociais da política desenvolvida, o que faz com que as utopias se voltem para as mudanças no nível individual da vida dos jovens. Observa-se com isso que o jovem é a principal preocupação das instituições, ficando de fora o debate questões sociais mais amplas

que perpassam a vida do mesmo. No final do encontro os representantes avaliaram positivamente o grupo de discussão para o conjunto das instituições, principalmente pela oportunidade de trocarem informações: conquistas, dificuldades, angústias, satisfações vivenciadas no contato com os jovens e questionamentos quanto aos impactos gerais do trabalho desenvolvido. Também fizeram cobranças em relação ao retorno da pesquisa para o grupo de instituições e a minha presença nas demais reuniões do FECTIPA. Estava explícito o pedido das instituições de não serem usadas apenas como objeto da minha pesquisa, de poderem ter acesso ao conhecimento produzido nos dois encontros do grupo de discussão e de poderem usá-lo na realização de possíveis mudanças nos programas que venham beneficiar os jovens.

Encerrei o grupo de discussão informando que entraria em contato com os 11 representantes das instituições que participaram dessa etapa da pesquisa para conversarmos sobre o contato e a realização do grupo de discussão com os jovens. Um dos representantes comentou neste momento que estava muito interessado em saber qual o retorno eles dariam sobre o programa e a instituição. Sem me esquivar dessa expectativa lançada sobre a pesquisa, refleti com o grupo que o contato com os jovens seria a oportunidade destes falarem de suas experiências e que isso, possivelmente, poderia trazer alguma contribuição também para as instituições.

A título de resumo, o primeiro encontro do grupo de discussão contou com a participação de 10 representantes e teve a duração de 1h 26 minutos, e no segundo estiveram presentes 04 representantes e durou 1h 56 minutos. Ao todo, estiveram representadas 11 instituições e 12 representantes das mesmas. No Capítulo 4 iremos apresentar no momento de análise os conhecimentos produzidos nesse grupo de discussão.

4.4.2 Visitas às instituições e convite aos jovens para participarem da pesquisa

Após realizar o grupo de discussão com os representantes, o próximo passo foi o da realização do contato com as instituições para averiguar a possibilidade de participação dos jovens aprendizes na pesquisa. Meu interesse era o de constituir dois grupos de discussão, cada um deles com 04 encontros, com, aproximadamente, 15 jovens de diferentes instituições. A escolha de fazer dois grupos mistos e não com jovens de uma única instituição representou um grande desafio, mas foi motivada pelo interesse de colocar em diálogo diferentes

experiências vivenciadas em programas e instituições distintas. Uma vez contextualizado o campo/espço em que eles estavam inseridos, era o momento de ouvir os jovens aprendizes sobre suas experiências ao participarem dos programas, quais os impactos desses em suas vidas e como eles se posicionam frente aos mesmos.

Neste sentido, entrei em contato com as 11 instituições e agendei uma reunião para apresentação da proposta de participação dos jovens na pesquisa. Esta proposta encontra-se no Apêndice K e apresenta os seguintes pontos: interesse de montar dois grupos de discussão com 04 encontros cada e com duração de 02 horas, cada grupo ser composto por até 15 jovens de instituições diferentes, os encontros serem realizados nos 04 sábados do mês de agosto de 2010 na sala do Programa Conexões de Saberes do prédio da FAFICH/Campus Pampulha da UFMG, a proposta de um grupo ser realizado no turno da manhã e outro na parte da tarde, e os custos de descolamento dos jovens e dos acompanhantes para aqueles menores de 18 anos serem custeados pelo pesquisador. Além da impossibilidade de realizar os encontros em uma das instituições, diante do seu caráter misto, a realização dos grupos de discussão com os jovens no Campus Pampulha da UFMG pretendeu apresentar a universidade como um espaço possível de circulação na cidade de Belo Horizonte e, também, de construção de uma trajetória escolar/acadêmica. Outro aspecto levado em consideração foi o da criação de um contexto menos institucional no qual os jovens pudessem estar menos presos à imediaticidade da instituição e dos seus atores, estando mais livres para conversar e trocar experiências com jovens de outros programas. A escolha de realizar os grupos no sábado foi uma orientação dos representantes das instituições, uma vez que os jovens cumprem durante a semana uma rotina de trabalho, instituição formadora e escola. O desafio, portanto, era o de mobilizar o interesse dos jovens de participarem dos grupos no sábado pela manhã ou pela tarde, após uma rotina extensa de atividades realizadas durante a semana.

Realizei uma primeira rodada de visitas às instituições para apresentação dessa proposta. Visitei e conversei com 10 dos 11 representantes que participaram do grupo de discussão. Nestas visitas aproveitei para conhecer os espaços físicos, instalações, corpo de funcionários e outros dados referentes ao programa de aprendizagem institucional, como: número de aprendizes, faixa etária dos jovens e modalidade de cursos oferecidos pela instituição. Ao final da visita ficou combinado que a instituição daria um retorno sobre a permissão de participação dos jovens na pesquisa e, no caso de aceitar, em quais turmas seria possível fazer o convite. O planejado era o de fazer o convite em duas turmas de cada uma das instituições, buscando mesclar modalidades de cursos diferentes entre elas, para conseguir a aderência inicial de até 05 jovens de cada instituição. Como em uma das instituições não foi

possível realizar a visita, a explicação da proposta foi feita via telefone e email. Das 11 instituições contactadas 08 delas aceitaram a proposta de participação dos jovens na pesquisa. As justificativas utilizadas pelas instituições que não aceitaram a proposta envolveram os seguintes argumentos: dificuldade em entrar em contato com a gerente nacional para solicitar a autorização, distância da instituição e residência dos jovens em relação ao local de realização dos grupos e preocupação da instituição em relação a possíveis imprevistos que pudessem acontecer com os jovens. Voltei a conversar via telefone com os representantes dessas instituições a fim de reverter tais posicionamentos, contudo eles optaram pela não participação dos jovens da instituição. No Apêndice L listo as instituições que aceitaram a participação dos jovens na pesquisa.

Em seguida ao retorno positivo das 08 instituições, combinei com seus representantes a realização do convite aos jovens aprendizes em duas turmas da instituição sugeridas por eles. Negociei com os representantes as sugestões das turmas a fim de equilibrá-las com outros interesses da pesquisa: paridade de gênero, diversidade de idades e modalidades de curso dos jovens. Em algumas instituições foi possível realizar o convite no mesmo dia, em outras foi preciso voltar em dias distintos. No dia do convite o representante da instituição, ou outro funcionário devidamente avisado por ele sobre a minha presença naquele dia, me conduzia até as salas onde se encontravam os jovens aprendizes. As aulas ou atividades eram interrompidas por um tempo médio de 20 minutos durante o qual eu me apresentava aos jovens e distribuía a eles um convite-proposta da pesquisa, lendo com todos em voz alta. No Apêndice M apresento o modelo dessa carta-proposta entregue aos jovens.

Ao todo fiz o convite em 18 turmas de aprendizes, o que totalizou 420 cartas-proposta distribuídas. Os aprendizes eram das seguintes modalidades de curso: auxiliar administrativo (07 turmas), serviços bancários e administrativos (02), auxiliar bancário (02), serviços bancários (01), atendimento hospitalar (01), comércio e serviços (01), processos administrativos (02), eletricidade de refrigeração (01) e desenho mecânico (01). Pode-se perceber certa homogeneidade nas modalidades de cursos, sendo isso um reflexo da pouca diversidade de opções oferecidas pelas instituições. Este foi um momento de muita angústia na pesquisa: lidar diretamente com a reação dos jovens quanto ao convite. Era desafiador apresentar a eles a contribuição da pesquisa como sendo a oportunidade de dialogar com outros aprendizes sobre a experiência que estavam vivendo. Me deparei com aprendizes maiores de 21 anos que me olhavam com muita resistência e total desinteresse, mas também com jovens adolescentes que se empolgaram diante da oportunidade de formarem um grupo e conhecer a UFMG e outros aprendizes. Avalio que o retorno das visitas foi positivo, pois

muitos já queriam confirmar a participação naquele momento. Contudo, combinei com eles que voltaria na semana seguinte para saber quem seriam os interessados em participar, de modo que eles teriam uma semana para conversarem entre si e com seus familiares. O intervalo de uma semana tinha relação com o fato da maioria dos aprendizes irem semanalmente à instituição formadora.

Na semana seguinte retornei, portanto, nas 18 turmas que realizei o convite para saber quais os jovens tinham o interesse de participar dos grupos de discussão. Segue o quadro de aprendizes que se mostraram interessados:

Tabela 1 – Jovens aprendizes que se mostraram interessados em participar dos grupos de discussão

	ENTIDADE	MODALIDADE DE CURSO	IDADE	Nº JOVENS INTERESSADOS
01	ASSOCIAÇÃO DIVINA PROVIDÊNCIA	Auxiliar administrativo	16 a 18 anos	06
02	CEDUC	Auxiliar administrativo Auxiliar administrativo	17 e 18 anos	05
03	CENTRO ALVORADA	Serviços bancários e administrat. Serviços bancários e administrat.	16 anos	02
04	CESAM	Auxiliar bancário Auxiliar bancário	18 e 19 anos	02
05	ESPRO	Serviços bancários Atendimento Hospitalar	16 a 21 anos	08
06	FUNDAÇÃO CDL	Comércio e Serviços Auxiliar Administrativo Auxiliar Administrativo	17 a 19 anos	05
07	REDE CIDADÃ	Auxiliar administrativo Auxiliar administrativo	17 a 19 anos	06
08	SENAI	Processos administrativos Processos administrativos Eletricidade de refrigeração Desenho mecânico	18 anos	01

Aos trinta e cinco jovens que mostraram interesse em participar dos grupos de discussão foram repassados dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e uma ficha de identificação do participante para serem entregues no primeiro encontro. O modelo da ficha de identificação do jovem participante da pesquisa encontra-se no Apêndice N. Destes, 15 escolheram participar do grupo da manhã e 20 do grupo da tarde. Optei por manter o número de interessados sem realizar o sorteio para chegar ao número de 05 jovens por instituição, uma vez que alguns poderiam desistir de participar dos grupos no intervalo até o início dos mesmos. O aspecto da voluntariedade foi bastante debatido com os jovens, ressaltando que eles não tinham nenhuma obrigação de comparecer aos encontros apenas por terem dado o nome neste dia. Entreguei a todos um mapa da UFMG indicando o prédio da FAFICH e a sala de realização dos grupos de discussão, e combinei com todos que o valor gasto para o deslocamento até o Campus seria acertado ao final do encontro. O número de jovens que aceitaram o convite surpreendeu as expectativas diante do contexto de insegurança e apreensão que foi a realização dos convites. Em algumas turmas nenhum jovem aceitou o convite, o que gerava tanto em mim quanto no restante da turma certo clima de decepção; que era dissipado diante de alguns comentários prontos que acabei criando para lidar com a situação. Optei neste caminho por não aceitar indicações das instituições de possíveis jovens que poderiam compor os grupos, pois para mim era importante a voluntariedade e o interesse próprio em dialogar e trocar experiências com jovens de outras instituições.

Todo este percurso de reuniões com os representantes, visitas para a realização do convite e retorno para conhecer os jovens interessados em participar da pesquisa foi longo, cansativo, angustiante, mas também de muito aprendizado. Adentrei as instituições como o pesquisador da UFMG, me apresentando aos jovens desta forma, mas ao mesmo tempo querendo compartilhar com eles a minha experiência de ex-educador. Neste sentido, ora recusei o lugar do pesquisador, ora fiz uso dele para abrir caminhos que me levassem ao contato com os jovens. Apesar de árduo, todo este caminho foi possível ser percorrido diante do relacionamento de confiança e não-neutralidade estabelecido com os representantes das instituições desde as minhas primeiras participações no Fórum. Ter as portas abertas para a realização de todas estas etapas deu-se em um processo no qual o meu lugar de homem, jovem e pesquisador foi a todo o momento ressignificado e problematizado. Da mesma forma como os jovens da pesquisa apontam sofrer de um preconceito geracional que os marca como incompetentes e imaturos, pertencer a uma universidade de renome não foi o suficiente para eu me safar dessa mesma avaliação. Neste sentido, a importância de se pertencer à UFMG em alguns momentos foi relativizada diante da minha idade. Eu era o “jovem pesquisador” da

UFMG diante da direção e dos coordenadores da instituição, mas o “pesquisador” no contato com os jovens e com os educadores. Seria impossível não refletir sobre as diversas implicações dos lugares ocupados por mim, ou me heterodesignados, em um campo de pesquisa tão extenso e complexo como foi o desta pesquisa.

4.4.3 Grupo de discussão com os jovens

Os dois grupos de discussão com os jovens foram planejados para serem realizados em quatro encontros com temas, objetivos e atividades diferentes para cada um deles. Os temas escolhidos para debate buscavam mobilizar os jovens para refletirem sobre suas experiências em relação à participação nos programas de aprendizagem profissional, e, também, aprofundar algumas questões apresentadas no grupo de discussão com os representantes das instituições. Os temas visavam, também, permitir aos jovens um espaço de fala no qual pudessem se apresentar, contar suas experiências, trocar informações, aprender e se vincular subjetivamente com o diferente. Em todos os encontros foi proposta a realização de uma atividade inicial individual que servia de mote para a discussão entre os jovens. Ao mesmo tempo em que apresentavam sua produção individual eles eram convidados a dialogar com o restante do grupo. No Apêndice O apresento os temas dos encontros, as atividades desenvolvidas e as questões utilizadas para mobilizar o debate no grupo.

Os encontros dos grupos de discussão com os jovens foram realizados na sala do Programa Conexões de Saberes da UFMG, que fica no Prédio da FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Esta sala é composta por uma mesa central para mais de 15 cadeiras, uma bancada com cerca de 06 computadores, um quadro branco, uma bancada de armários embutidos, prateleiras suspensas e, também, conta com uma saída para um jardim externo ao prédio. Por ser um programa que tem desenvolvido diversas atividades em parceria com movimentos sociais e outros grupos da sociedade - pautando temas como democratização da universidade, comunidades populares, relações étnico-raciais, feminismo, preconceito, discriminação e exclusão social – nas paredes da sala do Conexões de Saberes estão colados cartazes, produções artísticas, fotos e frases ligadas aos temas abordados no programa. A sala do Conexões de Saberes é separada por uma porta de vidro transparente da sala do NUH – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQTT da UFMG. Diante das temáticas trabalhadas nesse núcleo, suas paredes são cobertas de cartazes e fotos relacionadas à

diversidade sexual: casais gays e lésbicos, travestis e transexuais, campanhas de combate a homofobia e de prevenção a AIDS para o público LGBTT. Por serem programas/núcleos parceiros em diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas na UFMG, ambas as salas foram utilizadas para a circulação dos jovens e uso dos computadores para acesso à internet antes do início dos encontros e após o seu encerramento.

Na mesa central da sala ficavam à disposição dos jovens folhas em branco, lápis, canetas, canetinhas, pincéis e outros materiais utilizados nas atividades realizadas. Eu e a aluna de graduação que me auxiliou nesta etapa da pesquisa oferecemos a cada encontro um lanche para os jovens, que ficava na mesa para ser consumido durante todo o encontro. Na mesa também ficaram dois gravadores digitais que eram ligados após a autorização de todos os presentes. Em um dos cantos da sala posicionamos uma câmera filmadora para o registro dos encontros. Acreditávamos que por serem encontros pautados em uma dinâmica mais interativa seria interessante filmá-los para melhor identificação dos participantes e das suas falas no momento da transcrição. Neste sentido, os encontros foram gravados e filmados mediante a autorização dos jovens.

Pronto! Sala arrumada, materiais em cima da mesa e equipamentos preparados a espera dos jovens. O primeiro grupo estava marcado para 9:00 horas. Como muitos não conheciam o Campus da UFMG e mesmo conhecendo-o achar qualquer sala em um de seus prédios é uma atividade difícil, foi preciso aguardar para que os primeiros jovens chegassem. Combinei com a minha ajudante que eu ficaria na porta do prédio e que ela ficaria na sala a espera deles. Como existia a possibilidade deles entrarem por outros prédios que emendam com o da FAFICH, e como aos sábados acontecem aulas de língua estrangeira no prédio, encontrá-los seria tarefa bastante difícil, pois também não me lembrava com tanta vivacidade dos seus rostos. Assim, dos 15 jovens que mostraram interesse em participar do grupo de discussão da manhã 06 compareceram ao primeiro encontro.

No primeiro encontro do grupo da tarde a ansiedade era maior, pois o prédio da FAFICH já se encontrava completamente deserto, o que fazia aumentar a angústia da espera. Por mais que 20 jovens tivessem mostrado o interesse em participar da pesquisa neste grupo, era difícil prever quantos deles sairiam de suas casas logo após o almoço para uma atividade de pesquisa na UFMG. Após enfrentar todo este processo de angústia, 03 jovens compareceram ao primeiro encontro do grupo da tarde. Ao final, os próprios jovens apontaram a dificuldade de continuarem participando dos próximos encontros por causa do horário, o que me levou a convidá-los a integrar o grupo da manhã a partir do próximo encontro.

Na semana que antecedeu o terceiro encontro dois jovens me ligaram perguntando se eles poderiam participar dos dois últimos encontros. Aceitei que eles participassem, mas sugeri que eles chegassem um pouco mais cedo para que pudéssemos conversar acerca do andamento do grupo de discussão.

Deste modo, ao todo 11 jovens participaram dos encontros divididos da seguinte forma:

Tabela 2 – Relação de encontros dos grupos de discussão com os jovens aprendizes

1º Encontro Manhã	1º Encontro Tarde	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
06 jovens	03 jovens	03 jovens	06 jovens	05 jovens

Após os primeiros encontros, tanto do grupo da manhã quanto do grupo da tarde, 04 jovens não voltaram a participar do grupo de discussão. Nos demais encontros foi preciso lidar com os compromissos pré-agendados de cada um ou com as eventualidades ocorridas que não permitiram que os 07 demais jovens participassem juntos até o final. Como exemplo destas eventualidades, os participantes do segundo encontro pediram que a data do terceiro encontro fosse adiada em uma semana, pois haveria um show de música em Belo Horizonte na data e que eles iriam participar juntos. Como pode ser observado, dois encontros foram suficientes para a formação de vínculos entre eles e o surgimento do imprevisível, o que exigiu a reconfiguração do roteiro programado.

Independente da quantidade de jovens que participaram dos encontros, o grupo de discussão configurou-se como um processo de produção de saberes, questionamentos, aprendizados e formação de vínculos subjetivos tanto para os jovens quanto para mim e minha ajudante na pesquisa. A produção coletiva do conhecimento mobilizou a todos pensarem suas experiências já vividas, aquelas em curso e os sonhos alimentados para o futuro. Contar com a presença de mais 5 ou 10 jovens traria a diferença de enriquecer ainda mais o conhecimento produzido no grupo, o qual não pode ser desqualificado diante das pretensas críticas do pensamento científico hegemônico em que a validade do conhecimento depende uma grande amostra de sujeitos pesquisados.

Antes de apontar alguns aspectos dos encontros realizados, apresento no Apêndice P os dados gerais dos jovens que participaram do grupo de discussão. Apenas um deles não

entregou a ficha preenchida no primeiro encontro, ficando de trazê-la no encontro seguinte. Contudo, o mesmo não retornou mais ao grupo de discussão. Ressaltamos que o nome real de cada jovem foi substituído por um nome fictício e que a instituição a cada qual pertence será mantida em sigilo de modo a não permitir a identificação do jovem pela mesma. Esta foi uma preocupação constante dos jovens durante os encontros, ou seja, se eles seriam identificados pelo nome e pela instituição nos resultados da pesquisa. Apontamos, porém, que estes jovens pertencem às seguintes instituições: Associação Divina Providência/Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo, CEDUC, CESAM, ESPRO, Obras Educativas Jardim Felicidade, Rede Cidadã e SENAI. Assim, das oito instituições que aceitaram a participação dos jovens na pesquisa, apenas a Fundação CDL não contou com participantes no grupo de discussão. Outros dados que também não foram apresentados na tabela para garantir o sigilo dos jovens são: o local de moradia, a modalidade de curso e o valor da bolsa recebida por eles. Acredito que esses dados se cruzados com os demais permitem a identificação dos jovens pela instituição, e por isso foram omitidos no Apêndice P. Quanto ao local de origem, uma parte dos jovens é oriunda de bairros localizados na Zona Norte da cidade de Belo Horizonte (ex: Santa Mônica, Céu Azul, Jaqueline), outros moram em outras regionais do município (ex: Jardim Guanabara, Camargos, Vera Cruz), e também em cidades da RM de BH (Ribeirão das Neves e Vespasiano), que compartilham entre si de uma mesma desvalorização socioespacial. Alguns são moradores, portanto, de bairros considerados populares, com pouca infra-estrutura de serviços e afastados das áreas nobres da cidade. No que se refere às modalidades de cursos, os jovens frequentam as seguintes: serviços bancários e administrativos, auxiliar administrativo, auxiliar bancário, processos administrativos e serviços bancários. Nesse sentido, é possível observar novamente que a homogeneidade do grupo é um reflexo da baixa variedade de cursos oferecidos pelas instituições. Ao contrário disso, quanto ao valor da bolsa recebida pelos jovens e benefícios associados, há uma grande heterogeneidade entre o que é oferecido dentro da mesma instituição ou entre as instituições, como pode ser observado abaixo. Esta heterogeneidade foi um tema intensamente discutido pelos jovens no grupo, como veremos nas análises. As letras de A a J representam cada um dos 10 jovens que preencheram a ficha de identificação.

Tabela 3 – Relação do valor da bolsa e dos benefícios recebidos pelos jovens aprendizes

	A	B	C	D	E
Bolsa	R\$ 330,00	R\$ 510,00	R\$ 239,87	R\$ 234,00	R\$ 270,00
Benefícios	-	Vale refeição Plano de saúde	-	-	-
	F	G	H	I	J
Bolsa	R\$ 239,87	R\$ 359,72	R\$ 704,00	R\$ 350,00	R\$ 510,00
Benefícios	-	Vale cesta-básica Transporte pela empresa	Vale refeição	-	Vale refeição Plano de saúde

O primeiro encontro de ambos os grupos de discussão foi marcado pela curiosidade despertada no contato com o Campus da UFMG e com as duas salas disponibilizadas para os encontros. O Campus era referido como um lugar bonito, imenso e, também, desconhecido em sua existência por alguns jovens. Enquanto uma das jovens iniciava a graduação em geografia na UFMG, outros jovens disseram que já haviam passado na porta e que não sabiam o que tinha do lado de dentro dos portões. O prédio labiríntico da FAFICH também foi alvo de comentários antes dos encontros iniciarem. Porém, nenhum dos assuntos rendeu tantas observações e comentários quanto as imagens sobre diversidade sexual na sala do NUH. Elas foram alvo de risos, críticas, defesa em relação aos temas abordados e perguntas sobre as pessoas que ali trabalhavam: “Aqui todo mundo é gay?”, ou sobre o tipo de trabalho realizado: “Vocês curam os gays?”. Foi interessante o exercício da tradução realizado junto aos jovens sobre o meu papel de pesquisador e de quais atividades eu realizava junto a outras pessoas nessas duas salas. Após o momento de descontração e ambientação com os jovens, repeti nos dois grupos os mesmos procedimentos iniciais realizados no grupo de discussão com os representantes: leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entrega da cópia assinada por mim e pela orientadora da pesquisa, conferência das assinaturas dos jovens maiores de 18 anos e dos responsáveis por aqueles menores de idade, recolhimento das fichas de identificação dos jovens e autorização do grupo para gravar e filmar o encontro.

A filmagem trouxe certo incômodo no início dos grupos, mas como a câmera era pequena e estava num canto da sala, os jovens aos poucos foram ficando à vontade para participar do encontro. No grupo da manhã, após me apresentar e dar mais explicações sobre

as salas e os trabalhos nelas realizados, dividi o grupo em três duplas para que eles pudessem conversar por um tempo, e no retorno um apresentar o outro para o grupo. As discussões sobre o Campus da UFMG e as imagens das salas já tinha aproximado-os na troca de informações. No grupo da tarde como eram apenas 03 jovens, cada um deles optou por se apresentar individualmente para os demais. Após as apresentações dos jovens passamos para a realização da atividade.

O primeiro encontro que teve como tema *Jovem: quem eu sou e o que dizem sobre mim?* tinha como objetivo debater com os jovens as noções acerca do jovem de classe popular compartilhadas por diversos atores sociais, e suas próprias formas de se representar. Nos dois grupos os jovens apontaram que vivenciam situações de preconceito por serem jovens (hierarquia geracional) e por serem de famílias populares ou de bairros periféricos (hierarquia de classe social). Essas situações que diminuem a auto-estima dos jovens são vivenciadas na instituição, na empresa e, também, em outros espaços sociais por onde eles circulam. Eles reconhecem e se incomodam com o discurso da “salvação do jovem de periferia” por parte das instituições. No interior de uma mesma instituição eles apontam a desigualdade nos valores recebidos mensalmente (bolsa + benefícios), nomeando isso como uma injustiça diante do discurso de que todos são iguais na instituição. Em relação às outras instituições, o sentimento que prevaleceu foi de indignação ao ver que outros aprendizes são mais bem remunerados dentro de uma mesma política pública que deveria manter a igualdade de tratamento. Eles também percebem a existência de uma hierarquia de valorização social entre as instituições e seus aprendizes, sendo alguns considerados “playboys” e outros “favelados”. Como jovens, eles pensam no futuro e vivem o presente com intensidade para a realização dos seus sonhos. Ao final, os participantes avaliaram ambos os encontros como espaços de aprendizado e de possibilidade de conhecer outras realidades, para assim darem mais valor ao que estão vivendo ou para continuarem no exercício de indignação contra algumas desigualdades identificadas.

O segundo encontro com o tema *Trabalhar para* teve como proposta compreender os significados atribuídos pelos jovens ao trabalho em suas vidas, e suas articulações com a questão da escola, com os interesses das instituições e a vivência do tempo da juventude. Alguns significados atribuídos à experiência de trabalhar foram compartilhados pelos jovens: a independência, o aprendizado e a responsabilidade. Identificaram que pela condição familiar e social, a eles não foi dada a oportunidade de não trabalhar, o que acontece com jovens de outras classes sociais. Enquanto a estes é possível realizar seus sonhos, aos jovens de origem popular os desejos morrem nos sonhos. Eles percebem uma diferença entre o que a instituição

discursa sobre o que é possível alcançar através da participação no programa de aprendizagem, com o que de fato eles alcançam. Sinalizam os direitos sociais aos quais estão privados, sendo a renda adquirida pelo trabalho algo que pode contribuir para o acesso a alguns deles. Entretanto, não são passivos diante dessa situação, pois reinventam formas de diversão e apropriação da cidade, uma vez em certos lugares eles se sentem não-permitidos a frequentar. Contudo, reproduzem o discurso da meritocracia que identificam nas instituições, pois assumem que souberam aproveitar de forma melhor as oportunidades oferecidas por estas.

No terceiro encontro o tema foi *O relacionamento com a instituição formadora* e visava conhecer as instituições e as relações sociais nelas estabelecidas através da voz dos jovens. Este foi o encontro em que estes chamaram uns aos outros para a reflexão em relação a determinados posicionamentos individuais assumidos diante das regras adotadas pelas instituições. Ver o outro concordar com aquilo que para ele era discordante causou curiosidade e estranheza em relação à instituição do outro. A atividade do *concordo/discordo* mobilizou vários sentimentos nos jovens, que passaram pelo orgulho da instituição, a indignação com o excesso de regras e *inveja* diante das condições apresentadas por outras entidades. Em detrimento da instituição formadora, os jovens preferem estar na empresa. As metodologias utilizadas, a forma de relacionamento com os atores da instituição e a relação prática x teoria parecem alimentar esse desinteresse pela instituição. Em relação à participação dos jovens nos espaços de decisão da instituição, essa não parece ser uma prática cultivada pelas instituições. Os jovens retomaram novamente neste encontro ao discurso da oportunidade oferecida pela instituição, ora criticando esse discurso ora eles mesmos defendendo-o.

No último encontro, cujo tema era *Linha do tempo: ser jovem ontem, hoje e amanhã*²⁰, o interesse estava em conhecer como os jovens avaliavam suas experiências pessoais vividas até o momento e sua relação com os projetos e saídas visualizadas no futuro. Os jovens manifestaram resistência ao falar do passado, argumentando que ainda eram muito novos para contarem sobre fatos acontecidos em uma história de vida tão recente. Porém, aos poucos foram indicando a importância dos familiares e amigos em suas vidas, e a saudade das brincadeiras de criança menos pautadas na tecnologia. Do presente sinalizaram a cobrança da sociedade por qualificação acadêmica e profissional, e as pressões vivenciadas entre ser “maduro” e ser “infantil” em suas experiências. Contudo, analisam que esta sociedade que

²⁰ A atividade proposta neste encontro tomou como referência o jogo proposto por Juncken (2004) em sua pesquisa com jovens de origem popular na cidade do Rio de Janeiro.

cobra não dá oportunidades iguais para todo mundo, sendo que a culpa não é das pessoas ao não conseguirem mudar de vida. Implicam, neste sentido, o governo nessa situação. Eles identificam que a precariedade econômica vivenciada é o que torna mais difícil a realização de muitos dos projetos planejados para o futuro em suas vidas. Enfim, quanto à avaliação dos impactos dos programas em suas vidas eles reafirmam que são menores do que aqueles imaginados e esperados pelas instituições.

Ao final de cada encontro eu acertava com cada um dos jovens os valores gastos com o deslocamento de ida e volta até a UFMG. Em seguida alguns iam embora e outros permaneciam na sala usando os computadores para acessar a internet, ou tirando fotos em frente aos cartazes. Esses foram momentos de muita descontração, pois os jovens me identificavam como uma pessoa “rica”, por custear as passagens e os lanches dos encontros, e, também, por chegar de carro na faculdade. Não neguei a eles o fato do custeio ser realizado por mim, explicando que eu havia solicitado o apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia sem obter sucesso. Acredito que esta foi uma pequena retribuição a estes jovens que se dispuseram a construir comigo parte deste trabalho. Não era justo e nem ético sobrecarregá-los financeiramente diante dos vários impedimentos que eles já vivenciavam.

Os encontros foram espaços de formação de vínculos entre todos que dele participaram: almoçamos juntos no restaurante universitário, tiramos fotos, trocamos email, MSN, Orkut, Facebook, etc. No último encontro a vivência do fim do grupo estava nítida diante da demora dos jovens em deixarem a sala, pois ficaram por lá tirando fotos e adicionando uns aos outros nas mídias eletrônicas. Ao final combinei com os jovens a realização de um novo encontro em que seriam feitas algumas devoluções da pesquisa, uma vez que eu era constantemente questionado sobre qual a contribuição deles para o meu trabalho. Reflito, neste sentido, que para eles estava mais nítido o ganho pessoal em participar da pesquisa, o que marcou o lugar de não-objeto experimentado pelos jovens durante a pesquisa. Marcamos, assim, este encontro para daí um mês. Contudo, o mesmo precisou ser desmarcado, pois na semana do encontro liguei para todos e poucos poderiam estar presente. Neste sentido, optei por não realizar o encontro naquele momento e aguardar o término da pesquisa para a devolução. Eles apontaram o interesse em participar da banca de defesa, o que será respeitado em seu pedido.

Outros elementos discutidos e produzidos nos encontros com os jovens serão abordados no próximo capítulo desta dissertação. As datas e a duração de todos os encontros

estão discriminadas no Apêndice Q, onde apresento o cronograma geral das etapas percorridas na pesquisa.

Ao todo foram realizadas 11 horas e 35 minutos de gravação, que foram pacientemente transcritas e revisadas por mim e pela minha ajudante na pesquisa. As filmagens realizadas foram fundamentais no momento de transcrição, pois permitiram a realização de leitura labial nos momentos mais difíceis do trabalho de transcrição. Também permitiu a identificação de reações, gestos e movimentações subjetivas dos jovens que escaparam à gravação do áudio, mas que são extremamente importantes na compreensão de todo conhecimento produzido no grupo.

Uma última observação que gostaríamos de fazer, antes de apresentarmos nossas análises, refere-se à diferença entre os procedimentos metodológicos descritos nos documentos entregues às instituições e aos jovens (rodas de conversa e oficinas de dinâmica em grupos) e aqueles (grupo de discussão) sustentados neste trabalho. No momento de proposição e realização dos encontros com os atores, os procedimentos metodológicos foram planejados e seguiram a roteiros pré-estabelecidos com o objetivo principal de permitir uma maior interação entre os participantes, e menos de seguir à risca determinadas regras de realização das metodologias construídas de modo híbrido. Posteriormente à realização dos encontros com os atores de pesquisa, encontramos na proposta metodológica do grupo de discussão a diversidade de referências e pressupostos que de fato marcaram os procedimentos realizados. Por isso, a diferença entre as metodologias propostas daquela justificada neste texto. Neste sentido, encaramos este fato como mais um exemplo da complexidade, não-linearidade, imprevisibilidade, abertura à mudança e à reflexão *a posteriori* que marca uma pesquisa que busca romper com os dogmas presentes no paradigma científico hegemônico.

4.5 Método de Análise: para fazer conexões

Iremos neste momento apresentar nossa forma de apreensão de todo conhecimento produzido por meio dos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa: observação participante nas reuniões do FECTIPA e grupos de discussão com representantes das instituições e com jovens que participam dos programas desenvolvidos por estas. Também faremos uso das informações coletadas na fichas de identificação das instituições. Vale ressaltar que não estamos lidando, simplesmente, com informações, mas com

conhecimentos produzidos em uma perspectiva de interação entre sujeitos na realização da pesquisa de campo ao longo de todo este trabalho. Produzir conhecimentos significou, portanto, a recusa das pretensas neutralidade e imparcialidade por parte do pesquisador e a necessidade de se estabelecer novos parâmetros para a objetividade. É, neste sentido, que não iremos lidar com descrição de dados ou de informações, mas com o esforço de *fazer conexões* entre os diversos conhecimentos que temos disponíveis. Eles são parciais e contextualizados dentro de uma dinâmica social que envolve a sociedade, o Estado, as instituições de aprendizagem profissional e os jovens. Os capítulos teóricos apresentados tentaram cumprir esse objetivo de contextualizar os atores de pesquisa em um quadro mais amplo de problematizações e questionamentos. Este é o momento, portanto, de *fazer conexões* entre os conhecimentos e, para isso, utilizamos de alguns princípios da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1979), para leitura do material das fichas de identificação das instituições e dos grupos de discussão, e para o estabelecimento de categorias de análise. *Para fazer conexões* entre os conhecimentos produzidos partiremos da compreensão desses como produções discursivas (Fairclough, 2001), socialmente construídas e que constituem sujeitos, relações sociais e sistemas sociais. Contudo, não estamos propondo uma Análise do Discurso com todas as suas especificidades, mas tomamos dessa área de estudos a premissa de que não estamos lidando apenas com textos, entrevistas ou sujeitos isolados, mas com relações sociais historicamente construídas.

Para a construção das categorias de análise todo o material coletado foi lido exaustivamente por meio de uma leitura flutuante (Bardin, 1979), parcialmente orientada pelas referências teóricas que contextualizam o problema de pesquisa. Esta leitura exaustiva e flutuante teve como objetivo encontrar os primeiros registros de unidade no *corpus* de conhecimentos sobre o qual nos debruçávamos. As leituras seguintes foram realizadas já com o foco em estabelecer as categorias de análise, que representam para nós unidades que dão sentido ao diálogo entre a produção de lugares sociais, o compartilhamento de noções socialmente construídas e os posicionamentos subjetivos dos atores envolvidos na pesquisa. Cada categoria não representa, deste modo, a voz de um único ator, mas o diálogo entre o que os atores de pesquisa refletem sobre juventude pobre e políticas de trabalho e emprego. As categorias indicam a conexão entre os conhecimentos produzidos em relação a uma temática específica, sendo orientadas pela reflexão teórica sobre o assunto. Elas trazem respostas ao problema de pesquisa e permitem a produção de novas teorizações. Neste sentido, a relação das categorias de análise com a teoria não é linear, no sentido dos questionamentos teóricos

determinarem as categorias analíticas, mas sim uma relação que acreditamos ser cíclica, entre teoria – conhecimento produzido – categorias de análise – novas teorizações.

Rocha e Deusdará (2005, 2006) apresentam algumas críticas à análise de conteúdo diante da sua forte influência positivista. Segundos os autores, novos paradigmas científicos a partir da década de 1960 passaram a questionar o “modelo duro, rígido, de corte positivista, herdeiro, como dissemos, de um ideal preconizado pelo Iluminismo” (2005, p. 309). Este modelo tem como pressuposto atingir a significação profunda dos textos por parte do analista, que representa uma espécie de detetive neutro e objetivo que busca descobrir o verdadeiro significado por detrás da aparência do texto. Para os autores, a eliminação da subjetividade do pesquisador na Análise de Conteúdo pressupõe a descoberta de algo que é anterior à elaboração do problema de pesquisa. O sentido, deste modo, está encoberto no texto e precisa ser desvendado pelo analista através do ato de colocar ordem na desordem do texto. Prevalece, neste processo, uma relação de distanciamento entre o pesquisador e objeto de análise, uma vez que o pesquisador é considerado um observador imparcial. A interpretação dos textos em busca da verdade oculta é, portanto, mediada por procedimentos metodológicos que visam garantir neutralidade e precisão na descoberta do que há por detrás do que foi dito. Em relação à psicologia, os autores apontam como a Análise de Conteúdo se constitui nos Estados Unidos no início do século XX, no contexto de desenvolvimento do behaviorismo, contribuindo para uma individualização da psicologia social. Neste sentido, a Análise de Conteúdo contribuiu para produção do hiato entre indivíduo e sociedade no interior da psicologia social psicológica (Farr, 2008), onde o social é achatado ao individual e há a produção de uma concepção essencializada de indivíduo. Foi neste processo de americanização das ciências sociais e psicologização da psicologia social, segundo os autores, que os trabalhos em Análise de Conteúdo foram atualizados.

Tomando como importantes os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo envolvidos na preparação dos textos e no estabelecimento de unidades de análise, mas contrários às idéias de desvendamento de significados verdadeiros e absolutos, e do distanciamento absoluto do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo, é que compreendemos os conhecimentos produzidos pelos atores de pesquisa enquanto discurso, ou seja, o discurso como um “revelador das negociações entre sujeitos (individuais e coletivos) em um determinado contexto de relações sociais” (Torres, 2005, p.28). Este contexto de relações sociais está estabelecido na nossa pesquisa pela juventude como um campo de intervenção social e o desenvolvimento de políticas públicas de trabalho e emprego dentro desse campo.

Como contraponto à interpretação na Análise de Conteúdo, Rocha e Deusdará (2005, 2006) apresentam o aporte teórico-conceitual da Análise do Discurso, do qual elegemos algumas proposições que julgamos pertinente discuti-las nesse momento. A primeira delas refere-se às implicações do pesquisador no desenvolvimento de suas atividades, ou seja, a pesquisa científica é entendida como um ato de interferência do pesquisador em uma dada realidade, o que marca o pesquisador como um co-produtor dos conhecimentos e sentidos produzidos. Uma segunda proposição importante é a de recusar na concepção do social que a realidade existe em si mesma e de que existe uma forma privilegiada de acesso a essa realidade, especialmente, através da objetividade. O discurso, neste sentido, pode ser tomado como um palco de embates entre ideologias, concepções individuais e relações de poder, que conforma a vida das pessoas em um dado momento histórico. Não há realidade escondida, verdade oculta ou sentido a ser desvelado, mas vozes a serem descritas, imagens a serem anunciadas, lugares de poder a serem identificados, formas de interação que constituem novas racionalidades e inteligibilidades a serem mostradas, e novos modos de expressão subjetiva a serem apresentados. O pesquisador, portanto, não é o espião dessa dinâmica de produção de discursos que condensam significados partilhados socialmente, e que pode contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação das sociedades (Fairclough, 2001). Nós, pesquisadores, somos partícipes do contexto social que pretendemos conectar, identificando suas relações de poder, a construção de hierarquias e o estabelecimento de resistências e trajetórias de fuga por parte dos atores envolvidos.

Este referencial menos rígido em relação a uma determinada perspectiva de análise nos permite, assim, focar nos atores e no problema de pesquisa, e não apagá-los ou impor sobre eles um referencial teórico totalizador. Como apontamos anteriormente, nossa relação é de circularidade: teoria – conhecimento produzido – teoria, e não de uso do conhecimento produzido para a aplicação de teorias. Essas, para nós, não são verdades absolutas e incontestáveis.

Antes de apresentarmos nossas categorias de análise, apontamos que durante o processo de transcrição e revisão das gravações optamos por retirar o excesso de cacoetes verbais da fala dos sujeitos (“né”, “assim”, “tá”, “pra”, “hummm”, “aham”, “daí”, “é”, “então”, “ok”, “tipo assim”, “entendeu”, etc.), aproximando a pronúncia das palavras da sua ortografia correta. Acreditamos que isso permite uma leitura mais fluente das falas, mas sem alterações em seu conteúdo e sentido. Conteúdos não identificados na fala dos atores de pesquisa serão expressos pelo símbolo (XXXX). Para a supressão de informações, usaremos o símbolo (...). Os nomes verdadeiros dos sujeitos foram substituídos por nomes fictícios, bem como o nome

das 11 instituições que enviaram seus representantes para os grupos de discussão. Apenas os nomes do mestrando e de sua ajudante na pesquisa (Marilza) não foram substituídos. Vale ressaltar que serão utilizados nas análises que se seguem apenas os dados das fichas de identificação e das apresentações no FECTIPA dessas 11 instituições.

4. ANÁLISES (OU PARA FAZER CONEXÕES)

O nosso trabalho de *fazer conexões* deu origem a três categorias de análises que iremos discutir a seguir: *Hierarquias na construção dos lugares sociais dos jovens pobres*, *O trabalho para a juventude pobre como um campo de intervenção social* e *Das contribuições do programa de aprendizagem profissional para a juventude pobre*. Nas três categorias, iremos apresentar como as diversas experiências compartilhadas ao longo desta pesquisa constroem lugares sociais, perspectivas de vida e leituras sobre a nossa sociedade.

4.1 Hierarquias na construção dos lugares sociais dos jovens pobres

Como vimos apontando ao longo deste trabalho, as experiências vivenciadas pelos jovens que participaram desta pesquisa sinalizam duas hierarquias sob as quais eles estão submetidos na interação com diversos atores sociais. Para iniciarmos a discussão desta categoria de análise vejamos como os jovens que participam dos programas de aprendizagem profissional são apresentados pelas instituições em suas páginas da internet:

Jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Menores carentes. Adolescentes em situação de risco bio-psico-social. Adolescentes oriundos de famílias vulnerabilizadas. Jovens sem perspectivas de vida. Jovens pertencentes a famílias de baixa renda. Jovens em situação de exclusão social. Jovens oriundos de comunidades de baixa renda. Jovens carentes. Jovens que pertencem a famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo. Jovens deficitários financeiramente e emocionalmente. Jovens e adolescentes excluídos das políticas públicas. Jovens com comportamentos arriscados. (*Informações retiradas das fichas de identificação das instituições*)

Mais do que a definição de um público atendido, alguns dos termos empregados podem ser entendidos como noções socialmente construídas em relação a esses jovens. Estas noções, entendidas como uma construção simbólica de significados e sentidos formados em relação a um determinado objeto, sem pretender ser uma realidade independente, vão nortear focos de atuação no trabalho desenvolvido pelas instituições, o que acaba por definir determinados lugares sociais para os jovens. Como discutimos no Capítulo 1, algumas concepções relacionadas à juventude pobre pautam-se meramente em critérios econômicos, como no caso da renda per capita; ou em critérios socioespaciais, como no caso de pertencer a uma comunidade de baixa renda ou estar excluído das políticas públicas. Observamos que

encontra-se ausente, também, por parte das instituições de aprendizagem profissional uma leitura crítica pautada em uma análise que leve em conta a dimensão “construída” das condições vivenciadas pelos jovens atendidos pelos programas de aprendizagem. O *fetichismo* da economia, conforme aponta Souza (2006), prevalece, neste sentido, na compreensão do público atendido pelas instituições, onde a problemática social aparece subordinada ao economicismo.

O que queremos apontar com isso é que não encontramos por parte das instituições um esforço de contextualização e historicização em relação às condições sociais vivenciadas pelos jovens que fazem parte dos programas. Nem nas páginas institucionais disponíveis na internet, nem nos diversos diálogos e apresentações presenciadas durante o trabalho de campo foi possível perceber reflexões que apontassem para o nosso contexto social pungentemente marcado pelas questões da desigualdade social. Séculos de exclusão dos setores mais pobres da sociedade ao acesso aos direitos sociais parecia não ser um elemento importante no momento de nomear as dificuldades e constrangimentos vivenciados pelos jovens. Neste sentido, entendemos que não fazer um resgate histórico de uma dívida social do Estado com os setores populares da nossa sociedade pode levar a equivocada interpretação de que vivemos em uma sociedade de oportunidades iguais, e de que o sujeito que vivencia uma restrição econômica, social e cultural não se esforçou o suficiente para conquistar o que lhe é assegurado. Ao lançar mão da dimensão construída da nossa desigualdade social, levada a cabo por meio do esforço de contextualização e historicização, as instituições podem atenuar a responsabilização que parece recair em cima do jovem e da sua família sobre as condições socioeconômicas que vivenciam, e que alguns momentos foi observada durante a pesquisa. A ausência de uma reflexão crítica e política na fala das instituições acerca de um produção secular da pobreza no Brasil parece tornar o jovem responsável por sua própria condição social.

A despeito de uma abordagem socialmente e historicamente localizada, as visões de risco, vulnerabilidade social e carência aparecem em destaque nas apresentações realizadas pelas instituições. Fica em evidência a concepção de jovens dotados de uma espécie de *natureza* vulnerável e facilmente influenciáveis pelo meio social ao qual pertencem, e que apresentam comportamentos de risco e uma deficiência emocional, além da financeira. Como discute Iñiguez (2001), a idéia de *natureza* faz referência a núcleo duro, fixo e universal constituinte do sujeito, o que localiza no interior da pessoa as origens da sua experiência como sujeito, orientando seus comportamentos e experiência individuais. É a noção de carência que

aparece em destaque nesta referência à idéia de *natureza*, como podemos perceber na fala de uma das representantes das instituições:

O público que eu recebo hoje, por eu ficar também muito em sala, até para ter uma idéia do projeto como um todo e ver as modificações que eu tenho que fazer, acho que é um público extremamente deficitário, não só com relação a conhecimento, principalmente o português, a linguagem, a organização lógica, a organização pessoal, como também com relação ao próprio mercado de trabalho, a valores, a uma postura profissional que eles não têm, e até com relação a direitos e deveres seguindo a CLT. (...) E, além, também, da parte emocional do jovem. (*Sandra, Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

A representante anuncia o lugar da carência, a ser ocupado pelos jovens, relacionando-o tanto a aspectos educacionais quanto às questões emocionais, de valores e de organização pessoal. Em uma das reuniões do FECTIPA, esta representante já havia exposto este mesmo posicionamento em relação aos jovens que compõem o público atendido por sua instituição:

Atendemos um público com deficiências financeiras, emocionais e de situação familiar. Alguns jovens que atendemos não sabem nem onde estão as teclas do computador. Infelizmente, alguns deles nem faxineiros vão conseguir ser, tamanha as deficiências. (*Sandra, Notas do diário de campo*)

No contato com o campo de pesquisa, observamos que esta visão de jovens carentes ou deficitários se sobressai, sendo compartilhada pelas instituições e relacionadas, principalmente, à ausência nos jovens de certos atributos: maturidade, valores e princípios, responsabilidade, estrutura emocional, preparo, segurança e falta de perspectivas. O que se verifica é que as condições vivenciadas pelos jovens são vistas como não legítimas dentro daquilo colocado ideologicamente como ideal, ao mesmo tempo em que são naturalizadas, ou seja, nega-se a historicidade das relações sociais e das relações de poder que as constituem (Mayorga & Prado, 2010), pois justifica como individual uma questão relacionada aos privilégios sociais herdados pelo indivíduo. É esta reflexão que consideramos importante as instituições levarem em consideração, e que anteriormente discutimos sob o argumento da ausência de uma leitura crítica que abarque a dimensão construída da nossa desigualdade social na leitura e compreensão da condição social dos jovens que fazem parte dos programas. Sem investir nesta reflexão crítica o que sobressai é a responsabilização do sujeito, como fruto de uma perspectiva neoliberal de sociedade e relação entre indivíduo e Estado.

A construção dos lugares de incompetência e de pobreza subjetiva para os jovens leva em consideração as visões socialmente construídas em relação às suas famílias e aos seus lugares de origem. Como a maioria das instituições possui um recorte econômico, e às vezes geográfico, para a seleção do público a ser atendido, o fato de ser um jovem oriundo de uma

comunidade popular e/ou de uma família pobre parece ser compreendido sob o prisma das noções negativas e estigmatizantes associadas ao que entendemos como o *habitus* de classe precário (Souza, 2006) a que estes jovens pertencem. A precariedade econômica dos jovens passa a ser compreendida linearmente como carências naturalizadas, inventando-se um *outro* inferior ao se naturalizar sua subalternidade (Mayorga & Prado, 2010), surgindo no discurso das instituições sem nenhum questionamento crítico associado aos aspectos sociais e históricos do nosso contexto social (re)produtor de desigualdades sociais. Assim, os jovens passam a ser vistos como limitados, por influência da família e do meio social:

Agora, de qualquer forma, as expectativas deles são muito limitadas. Acho que a questão das possibilidades é da própria condição de formação da família e do meio. Porque ele, quando se pergunta para os meninos o que eles querem ser: “é pedreiro, é servente”. Normalmente ele está limitado àquele mundo dele. (Carlos, *Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

O que se repõe, nesta perspectiva da carência, são os pressupostos higienistas da determinação do comportamento humano pelo meio social (Cruz, 2007a) e da patologização da família pobre (Patto, 1992), ao apontar esta e o meio popular como possíveis responsáveis pelas limitações vivenciadas pelos jovens, tornadas, neste sentido, parte da sua *natureza*. Como consequência desta naturalização o que se pode produzir é a cristalização dos lugares sociais destinados a esses jovens, impedindo a construção de práticas emancipatórias e a percepção destes não como “menos”, mas como produto de diferenciações sociais numa ideologia do *gosto*. A naturalização, neste sentido, pode servir para oferecer “menos” a estes jovens, como aponta um dos representantes das instituições: “Que é justamente isso, entendeu: não adianta você querer ir fazer pesquisa com as mulheres que lavam roupa na beira do rio e colocar tanque para elas lá, porque elas não vão usar” (Gustavo, *Grupo de discussão com os representantes das instituições*).

Outro discurso invocado na noção de carentes, associada pelas instituições aos jovens pobres, é o da favela como lugar da falta e da carência (Cruz, 2007a), a partir do qual os seus moradores são vistos como subjetivamente pobres. Como discutimos anteriormente, a valorização negativa associada aos espaços populares e à periferia é transposta aos jovens, configurando-se como um preconceito contra a origem (Albuquerque Júnior, 2007), onde os estereótipos simplificam uma complexidade e dão origem a um esboço rápido e negativo do diferente.

A visão de aderência dos jovens à realidade pobre aparece para os representantes das instituições como um empecilho até mesmo para estes desejarem e sonharem em suas vidas, o

que torna necessário que alguém motive, crie desejos e gere demandas na vida destes jovens. Ora, nos questionamos se estes jovens de fato não sonham e desejam ou se seus sonhos e desejos estão sendo desconsiderados como válidos. Como aponta Santos (2004), em nome de experiências ditas hegemônicas o que se encontra em processo não é o *desperdício da experiência* destes jovens? Os sonhos e desejos destes jovens estão inseridos em uma relação de comparação com o que hegemonicamente deveriam ser, e, por isso, são desconsiderados. O distanciamento dos modos hegemônicos de sonhar e desejar esperado para estes jovens não parece ser percebido pelas instituições como, socialmente e historicamente, construído dentro de um *habitus* de classe específico, mas como produto de uma imanência. A *natureza* carente dos jovens, limitadora de sonhos e desejos, abre caminhos, portanto, para o trabalho das instituições de

Promover o menor carente. Salvar os meninos da situação de criminalidade, recuperando-os para a sociedade. Transformar o jovem em um cidadão bem sucedido. Contribuir e atuar para a formação de valores éticos e morais. (*Informações retiradas das fichas de identificação das instituições*)

O que vemos aqui é serem condicionadas formas específicas de intervenção sobre os jovens, visando adaptá-los aos valores ideologicamente criados pelas classes dominantes, indicando que o problema é dos indivíduos e não da sociedade. Neste sentido, a condição vivenciada pelos jovens parece fruto de suas escolhas, como se eles fossem os únicos responsáveis pela mesma. Desimplica-se o Estado para implicar o jovem neste processo.

Em parceria com o Estado, no desenvolvimento de uma política pública de trabalho e emprego para juventude, as instituições e as ONG's envolvidas nessa pesquisa fazem da juventude pobre um campo de intervenção social (Tommasi, 2010), ao tomar os jovens pobres como matéria prima a ser moldada e salva de sua *natureza* carente. Como apontamos acima, os aspectos econômicos têm sido sobrevalorizados nos estudos acadêmicos para explicar a pobreza dos jovens, associando a ela diversas noções socialmente construídas, como a de carência. Em resposta a este viés interpretativo da pobreza, apresentamos os aspectos socioculturais e morais que sustentam a desigualdade social, como uma gramática complementar para entendermos os lugares ocupados pelos pobres na nossa sociedade, a partir da noção de *habitus* de classe. Nosso intuito foi o de romper com explicações e soluções que se ancoram no individualismo do sujeito, ao fazermos o convite para um debate crítico que leve em consideração a dimensão estrutural da sociedade. Contudo, percebemos que na relação estabelecida entre as instituições de aprendizagem profissional e os jovens desta pesquisa parecem ser privilegiadas as explicações e as soluções pautadas no indivíduo, ao

oferecer a eles oportunidades de serem *salvos* de suas carências. Isto é, se a explicação do problema é individual, a solução também será.

Consideramos esta oferta de oportunidades como uma proposta que segue a “lógica da oportunidade”, que pode ser entendida como um tipo de relação característica do Estado liberal, onde o sujeito para ser um “igual” deve saber aproveitar das oportunidades oferecidas igualmente a todos, devendo correr atrás, se esforçar, fazer a diferença na própria vida. Como aponta Souza (2009), o liberalismo pinta o mundo moderno como um palco de escolhas individuais ilimitadas. Oferecer oportunidades, ao invés de garantir direitos sociais, parece ser o papel desempenhado por estas instituições de aprendizagem dentro de um contexto social marcado pelo individualismo do sujeito e pela psicologização da vida, lugar em que os problemas sociais são cada vez mais tornados problemas pessoais (Crespo, 2009). Neste sentido, no campo de intervenção social da juventude pobre as instituições de aprendizagem profissional oferecem oportunidades aos jovens pobres para que estes possam ser *salvos*, e, com isso, integrados e adaptados à sociedade segundo os valores sociais hegemônicos, estabelecidos por outras gerações e que compartilham de *habitus* de classes distintos dos seus. Sendo a liberdade, aquilo de que os liberais proclamam-se arautos (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 2004), e a igualdade de tratamento entre os indivíduos os princípios mais importantes do liberalismo, será, portanto, através do mérito individual que o indivíduo deverá alcançar a sua recompensa. A lógica da oportunidade sustenta-se na ideologia meritocrática, que defende a seleção dos mais aptos, tratando de modo igual aqueles indivíduos que são diferentes por origem social (Jesus, Arruda, Avelino, Cardoso, Costa & Lima, 2006).

Contudo, a lógica da oportunidade estabelecida com os jovens e a psicologização do seu *habitus* de classe, o que estamos compreendendo como a naturalização da carência, podem ser tomadas aqui como uma tendência e não uma unanimidade por parte das instituições, pois a crítica a esta forma de compreender os jovens que participam dos programas de formação profissional também se encontra presente:

(...) a gente trata e recebe esse jovem como um pobre coitado, como um miserável, isso não existe. A gente tem que mudar. A gente fala, às vezes, em quantos documentos a gente escreve ‘em situação de vulnerabilidade social’, essas coisas, quando se falava em menor. A gente tem que sair disso daí para encarar, e o educador tem muito desse papel. Você tem que receber numa situação de normalidade. É claro que financeiramente e sobre todos os aspectos, intelectualmente, em termos de educação ele tem um desnível extraordinário, mas como pessoa, como alguém que quer realizar um projeto, que quer uma oportunidade, ele é como qualquer outro. (Carlos, Grupo de discussão com os representantes das instituições)

Como no caso, também, em que os jovens são entendidos como vítimas do sistema social: “Agora, é um público que realmente chega com dificuldades de escrita, de leitura e de interpretação muito grande, mas que é fruto do sistema educacional. É uma vítima de um sistema educacional” (*Francisco, Grupo de discussão com os representantes das instituições*).

Queremos marcar, portanto, as diferenças de interpretação que encontramos para as realidades vivenciadas pelos jovens. Uma toma o que entendemos como o *habitus* de classe precário vivenciado pela juventude pobre como parte da *natureza* do indivíduo, em que os problemas sociais são tornados problemas do indivíduo. A outra lança mão de uma compreensão mais crítica, vendo os jovens como vítimas de um sistema social que se reproduz de modo desigual. Contudo, o que aparece de modo mais marcante é a primeira visão, a que patologiza e psicologiza a carência, onde as diferenças sociais e estruturais são tornadas diferenças pessoais, e que vai ser usada para justificar, dentro do modelo de parceria assumido pelo Estado brasileiro com as organizações governamentais e não-governamentais, a lógica das oportunidades e a ideologia meritocrática no campo de intervenção social da juventude pobre. Como um dos produtos deste processo, vemos configurar-se a defesa de uma ideologia do êxito e um trabalho da moral, em que a moral do indivíduo é trabalhada para que ele alcance o êxito (Crespo, 2009). Mas, para isso acontecer, faz-se necessário o interesse e o esforço do indivíduo em “agarrar” as oportunidades oferecidas a ele. Neste sentido, se o problema do jovem pobre é entendido como o de uma *natureza* carente, a solução possível para administrá-lo é oferecer oportunidades de *salvação* destes de suas deficiências, o que revela uma alternativa de resolver o problema focando-se no jovem como sujeito das oportunidades e deixando o sistema social desimplicado na construção de respostas. Ao Estado liberal, por meio de suas ramificações, cabe, nesta perspectiva, ativar, incentivar e apresentar oportunidades para que através do mérito individual o sujeito alcance o sucesso dentro de uma dinâmica em que se defende a igualdade de direitos para desiguais de fato (Valle & Ruschel, 2009). A ideologia meritocrática é mistificadora, dissimula a realidade, faz com que as diferenças sociais sejam percebidas como diferenças naturais, e justifica as posições sociais no esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados.

Nos capítulos 1 e 2 apresentamos como as políticas públicas de juventude e as políticas públicas de trabalho e emprego para a juventude têm sido, historicamente, desenvolvidas na perspectiva da *salvação* dos jovens pobres. Os riscos trazidos pelo tempo ocioso e a marginalidade em potencial tornam a juventude pobre um campo de intervenção social, fazendo dela um problema social a ser administrado e controlado pelo Estado e por outros grupos da sociedade. Na nossa pesquisa a perspectiva da *salvação* parece ser reforçada pelas

instituições, e seus efeitos e conseqüências são compreendidos pelos jovens que participam dos seus programas de aprendizagem profissional. Entretanto, consideramos que não se trata, nesta situação, de uma *salvação* da criminalidade e da violência, como aparece em outros contextos e estudos sobre a juventude pobre, mas da carência, que faz parte da *natureza* dos jovens pobres. O risco da pobreza, neste caso, não é o da criminalidade, mas o da carência. Neste sentido, a partir da visão que se tem do jovem pobre como carente, as instituições de aprendizagem oferecem a eles oportunidades de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho, sob a justificativa do direito da juventude ao trabalho e do combate ao desemprego juvenil; vindo a contribuir, também, para a *salvação* do jovem pobre de uma natureza carente e para a sua integração e adaptação aos valores hegemônicos da sociedade. À frente, veremos como se articulam classe social e geração para a adaptação do jovem pobre a um determinado modelo de sociedade. Vale reforçar que o objetivo das instituições de aprendizagem que participaram da nossa pesquisa é o de garantir direitos, especialmente, o direito ao trabalho para o jovem e o adolescente, visando qualificá-lo e inseri-lo no mercado de trabalho. No entanto, identificamos que são configuradas práticas com o objetivo de trabalhar a carência dos jovens pobres, como caminho possível para integrá-lo ao mundo do trabalho e à sociedade. O trabalho da carência, como veremos mais detidamente nas próximas categorias, revela-se no privilégio da formação humana a despeito de uma formação técnica-profissional dos jovens, focando-se em um ensino aos jovens de conteúdos mais genéricos e, também, de formas de se comportar, agir, refletir e se relacionar de modo certo, digno e aceitável na vida profissional, e, sobretudo, na vida pessoal. O trabalho da carência é focado numa formação técnica precária e associada a uma formação humana que não visa apenas o ensino de comportamentos profissionais, mas, principalmente, de comportamentos pessoais e formas de agir que os jovens devem assumir em suas vidas. Neste sentido, o trabalho da carência é revestido de aspectos do trabalho da moral (Crespo, 2009), em que os valores pessoais e as habilidades sociais tornam-se partes da formação do trabalhador para o mundo do trabalho. Nas próximas categorias, discutiremos os contornos desta forma encontrada pelas instituições para inserir os jovens no mundo do trabalho e em determinado modelo de sociedade.

Como apontamos anteriormente, a visão de *salvação* e a lógica da oportunidade são percebidas pelos jovens no relacionamento cotidiano com os diversos atores das instituições. Em diversos momentos do grupo de discussão eles apontaram que estas duas questões aparecem na forma de cobranças pela oportunidade oferecida e pelo discurso da instituição de “se não fosse a gente”, repetido para nomear a dependência do jovem em relação à instituição.

Este lugar causa incômodo nos jovens, pois é como se eles não pudessem ter trilhado outro caminho que não o oferecido pela instituição, como se a marginalidade fosse o caminho a ser seguido por eles caso não tivessem entrado no programa. O que se espera deles, neste sentido, é uma relação de gratidão, lembrada, também, por meio de ameaças:

Fabiana: Eu acho que a própria instituição, sei lá, igual as frases aqui, cada frase é como se fosse uma instituição ou uma pessoa dando depoimento, trata praticamente todos os jovens que estão fazendo o projeto de iniciação profissional como se estivesse saindo da marginalidade. (**Maria:** É.)

(...)

Fabiana: Eu acho que tipo assim, lá a gente, quem é da CORRETORA eu acho que sabe, não que seja muito claro isso, mas pelo que dá a entender lá que é tipo como se fosse: "se vocês saírem daqui vocês não vão ser mais ninguém", "a gente deu a oportunidade da vida de vocês, se vocês saírem daqui o que vocês vão arrumar aí fora?, é tipo assim, sabe?

(*Grupo de discussão com os jovens*)

Tem sim uma: "ah, o que seria", tem essa parte também: "o que seria de vocês se vocês não estivessem aqui?", mas assim, tentando por a nossa cabeça no lugar, tentando encaminhar para um caminho certo.

(*Carla, Grupo de discussão com os jovens*)

A única coisa que eu não gosto muito lá é que qualquer coisinha que acontece eles já começam com lição: "muitos dariam tudo para estar aqui no seu lugar". Às vezes você está conversando, você não quer falar, tem hora que o assunto não te interessa e você não vai querer conversar mesmo. Aí, tudo deles é falar isso: "muitos dariam tudo para estar no lugar que você está". (*Ricardo, Grupo de discussão com os jovens*)

Gente, pelo amor de deus, ela faz questão de jogar na cara que a gente é aprendiz. Isso que eu estava falando naquele outro encontro nosso, tipo de jogar na cara. Não é jogar na cara da gente, é sempre estar insinuando que a gente é menor aprendiz e que se a gente sair o que gente vai fazer da vida? Ela é sempre isso: "ah, chegou atrasado hoje, você não pode continuar chegando atrasado porque você pode ser desligado, e você sabe que a CORRETORA pode fazer isso". Isso eu sei, mas agora, isso eu acho ridículo. (*Fabiana, Grupo de discussão com os jovens*)

O que identificamos, a partir não apenas deste jogo de cobranças e ameaças expresso nas falas dos jovens, mas levando em conta a análise de toda a conjuntura estudada, é que as instituições, como representantes do Estado, transformam o direito do jovem à profissionalização, estabelecido em diversas legislações brasileiras e convenções internacionais, em uma oportunidade a ser conquistada meritocraticamente, sendo o jovem convidado a agir da forma prescrita a fim de valorizar essa concessão por parte da instituição. Compreendemos que tal relação configura-se como uma radical transformação do bem comum no nosso contexto social, que, como aponta Prado (2002), encontra-se inserida no paradoxo da democracia moderna. Este paradoxo pode ser compreendido como uma nova forma política de sociedade que tenta articular princípios da tradição liberal – o Estado minimalista que preserva a liberdade individual e da tradição democrática – marcada pela identidade entre governantes e governados e a noção de soberania popular. Como produto deste paradoxo, experimentamos a privatização dos direitos civis, sociais e políticos, e a liberdade sendo transformada em uma conquista individual do sujeito. É neste sujeito das

vontades individuais ilimitadas que o jovem pobre parece ser transformado na relação com o Estado e as instituições de aprendizagem profissional. O indivíduo tomado como fim no liberalismo (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 2004) é tido como referência pelas instituições, que oferecem uma suposta oportunidade de salvação aos jovens pobres. Como descrevemos, a tais jovens são construídos lugares que pressupõem a necessidade de salvação a partir da desconsideração do acesso à formação profissional como um direito. Além disso, pauta-se a salvação oferecida como a oportunidade de aquisição de um bem a ser conquistado meritocraticamente. Apesar do mérito demandado dos jovens, estes devem também ser gratos pelo favor que lhes é concedido. Opera-se uma lógica que desconsidera as desigualdades das condições de acesso que são construídas em nossa sociedade e que, por sua vez, configuram aos sujeitos diferentes posições em disputas ditas meritocráticas. Assim, pautar-se no mérito desses jovens para a concessão da formação reafirma, ao mesmo tempo, a desconsideração de um direito e o não reconhecimento de que o mérito não diz apenas de atributos individuais, mas principalmente de posições ocupadas numa hierarquia que confere ou limita acessos, e que é histórica e socialmente determinada.

Em substituição aos lugares de jovens carentes ou de que estão sendo salvos de uma carência tornada *natural* que os leva à marginalidade, os jovens que participaram desta pesquisa lançam mão de outras interpretações para dar sentido às dificuldades que eles vivenciam cotidianamente. Eles relatam situações recorrentes de discriminação e preconceito por serem de origem popular e por morarem em bairros considerados de periferia:

Eu já sofri preconceito por morar em um lugar ruim, porque o lugar onde eu moro não é uma favela, mas é um bairro muito pobre e no ano passado quando eu tive que fazer cursinho, para mim pegar o ônibus para ir para o cursinho, porque a unidade do cursinho era a mais barata, eu tinha que andar mais de 1 km a pé. Eu ia de chinelo para o cursinho, eu ia do jeito que eu sou e lá no cursinho eu sofria preconceito por isso. Então, já me julgaram pelo o que eu sou, falaram que eu não ia passar, por meu curso ser um curso menos concorrido aqui, um dia viraram e falaram assim comigo: “você vai passar porque seu curso é menos concorrido”. Eu ia passar porque eu estudei, entendeu? E lá no ESCRITÓRIO eu também já sofri assim: “ah, mas você mora no Céu Azul. Nossa, aquele lugar é muito longe, será que você vai conseguir vir aqui?”. Isso às vezes atrapalha, te deixa pra baixo, a auto-estima fica lá embaixo, você se sente muito ruim. (*Maria, Grupo de discussão com os jovens*)

Como relata a jovem, o preconceito de origem marca suas experiências ao andar pela cidade e sua inserção na instituição de aprendizagem. Por mais que ela more em uma região nobre de Belo Horizonte, a Pampulha, seu bairro é considerado a periferia desta região. Os estigmas negativos associados ao seu local de origem justificam, em nosso contexto social, o questionamento da sua competência acadêmica para ser aprovada no vestibular.

Outro jovem relata como ele e seus amigos são confundidos pelas pessoas na rua com “vagabundos” por usarem roupas ligadas ao estilo “funk”. A fórmula social compartilhada pela população, e que este jovem identifica, é a de que funkeiro é favelado, e favelado é vagabundo e ladrão. Contudo, no grupo de discussão com os representantes das instituições estes processos de subordinação social vivenciados pelos jovens cotidianamente não foram mencionados, o que pode revelar um distanciamento das instituições no reconhecimento dos preconceitos vivenciados pelos jovens, que os impede de acessar certos espaços da cidade, com consequências para a sua autoestima e a construção de suas identidades. O foco das instituições parece estar, portanto, nas carências financeiras tornadas carências morais naturalizadas; ao tomarem o jovem pobre como um sujeito isolado do seu contexto de trocas sociais onde se dá a produção de classificações, hierarquizações e subordinações entre os indivíduos (Prado, 2008). Neste sentido, a identidade marcada do jovem pobre na cidade como um não-ser (Castro, Mattos, Juncken, Vilela & Monteiro, 2006) parece não ser problematizada pelos representantes, nem mesmo a agravante desigualdade social que marca o nosso contexto social.

Serão os jovens, portanto, a anunciar que a pobreza não tem relação com uma *natureza*, mas sim com o berço, ou seja, com a distribuição desigual dos capitais econômico e cultural herdados dentro de um sistema familiar (Bourdieu, 2007). A luta pela hegemonização de um determinado *habitus* como erudito, que se impõe por meio do uso da violência simbólica (Bourdieu, 2003), tem como produto uma repartição desigual dos bens sociais entre os considerados ricos e os considerados pobres, estando os últimos privados de:

JÚLIA: O maior é o ensino de qualidade. De qualidade mesmo, porque igual a gente que estuda em escola pública, mal, mal é o básico do básico mesmo. Eu tenho uma amiga que ela é bem financeiramente e ela estudava em escola particular. Eu ficava de cara, ela estudava no primeiro ano e eu estudava no terceiro. Coisas que eu estava começando a ver no terceiro ela já estava vendo há muito tempo.

(...)

MARIA: Nós somos privadas de muita coisa. De lazer também. É pouca gente que tem acesso a cultura, eu não digo nem de condições, às vezes é não ficar sabendo de um teatro, de um filme bacana, até a cultura mesmo nós somos privados.

(Grupo de discussão com os jovens)

JÚLIA: Eu acho que por eles terem mais poder aquisitivo, eles já recebem em casa, vai ter isso, isso e isso. Quando a gente vai saber já aconteceu há muito tempo.

MARIA: Eles ficam sabendo antes. Dinheiro tem poder.

(...)

PAULO: E você sente essa diferença de que para vocês é mais restrito do que para jovens de outras classes?

JÚLIA: “Ai, eu quero ir em tal lugar”, pin, acontece.

MARIA: Eles só pensam e vão, entendeu. A gente pensa e não sai do lugar. A gente só sonha, a gente só fica no sonho, só fica em coisa imaginária.

JÚLIA: Igual você pensa “nossa, quero ir em tal lugar”, mas aí entra o problema: “de que eu vou voltar?”. (**MARIA:** Qual vai ser a minha condução?) Meu último ônibus é tal horário.
MARIA: Ai gente, ser pobre ninguém merece.
(Grupo de discussão com os jovens)

Estas jovens estão descrevendo uma realidade vivenciada por vários jovens pobres que compartilham de uma subcidadania imposta (Souza, 2003), onde a escolarização de boa qualidade, a cultura e o lazer não foram ampliadas para todo o tecido social brasileiro. Estes são laços de solidariedade (Souza, 2005) que os unem em torno de uma mesma condição social, que podemos compreender como uma especificidade dos jovens pobres no nosso contexto brasileiro. Os jovens são enfáticos ao afirmarem que se pudessem passariam a vida estudando e viajando, como fazem, segundo eles, muitos jovens ricos: “**MARIA:** Se pudesse eu só estudava. **JÚLIA:** Mas não é para todo mundo, né? **MARIA:** Não é” *(Grupo de discussão com os jovens)*. A cidade como o lugar da democracia (Ribeiro & Santos Junior, 2003) não pode ser vivida com paridade por aqueles que não estão protegidos pela regra jurídica da igualdade e da cidadania (Souza, 2005):

PAULO: (...) mas, por exemplo, vocês acham que tem lugares aqui em Belo Horizonte que não se pode entrar?
MARIA: Eu nunca fui no Diamond, porque eu acho que eu não tenho roupa para ir no Diamond.
ALINE: Eu me sinto assim no Pátio Savassi. No Pátio Savassi eu fico meio assim: “eu sou pobre”. Você olha para todo mundo, todo mundo arrumado, acho que todo mundo te olha de cima a baixo, você sente ruim de estar naquele lugar.
JÚLIA: No Pátio Savassi eu nunca fui não, mas no Diamond sim.
MARIA: Eu nunca fui no Diamond porque eu acho que, nem me atrevo, porque eu acho que eu não tenho roupa.
JÚLIA: Acho que isso não tem nada a ver não.
MARIA: Tem sim. É muito ruim você chegar num lugar e ver pessoas que têm coisas que você queria ter.
JÚLIA: Ah, eu não ligo não.
MARIA: Ah, eu ligo.
PAULO: Quando você falou que as pessoas te olham, o que você sente na hora?
ALINE: Desprezo, é como se te isolassem.
MARIA: Sou um grão, sou um grão de areia.
ALINE: Prefiro o Shopping Cidade mesmo que todo mundo é favelado, todo mundo anda junto.
JÚLIA: E o Minas.
 (...)
 MARIA: A gente é reparada pelas outras pessoas, entendeu?
PAULO: Você acha que é porque vocês são meninas ou os meninos também sofrem isso?
MARIA: Acho que é porque a gente é pobre.
JÚLIA: Acho que isso não tem nada a ver não. Acho que isso é psicológico.
MARIA: Não tem nada de psicológico.
JÚLIA: No Pátio eu nunca fui, porque eu nem sei onde é o Pátio. Mas no Diamond eu fui e não estava nem aí não.
ALINE: O Diamond é vazio, o Diamond não tem ninguém.
JÚLIA: Por isso mesmo.
PAULO: Além de Shopping, vocês acham que tem outros lugares?
MARIA: Não, shopping é o ápice.
(Grupo de discussão com os jovens)

Esta última jovem não está denunciando apenas que objetos de consumo, como constituintes de subjetividades, estão seletivamente distribuídos na sociedade (Costa, 2004), mas que o encontro com o diferente na cidade lhe faz sentir-se desprezada, isolada, um grão de areia. O que se veste e o que se consome (Castro & et al. 2006) define o lugar de não reconhecimento social destes jovens, o que não pode ser entendido como um problema psicológico do sujeito. O sentir-se desvalorizada não é um problema dela, mas do outro que a enxerga como menos digna de respeito social.

“Porque a gente é pobre”, esta é a hipótese da jovem para dar sentido às discriminações sofridas em um dos bairros mais antigos, dentro do círculo da Av. do Contorno, e elitizados da cidade de Belo Horizonte, reduto de uma classe alta e média alta frequentadora de um shopping cercado de espelhos e lojas de produtos importados. A sociedade do consumo como prerrogativa do mundo contemporâneo, conforme aponta Costa (2004), esconde suas desigualdades sociais e econômicas, produzindo a subestimação daqueles que não podem consumir:

MARIA: (...) o mais complicado não é conquista, eu acho que o pior é que as pessoas te subestimam por causa do seu poder aquisitivo, entende? Por você não ter um sapato da moda, por você não ter uma pulseira legal, por você não ter uma blusa da ecko, billabong, uma mochila bacana, você é burro (**SÉRGIO:** Pobre, analfabeto.), você é lerdo, você não consegue nem fazer. As pessoas te julgam pelo que você tem e não pelo o que você é.

JÚLIA: E, talvez, até pela cor mesmo.
(*Grupo de discussão com os jovens*)

As instituições compartilham de uma hierarquia de classe social em que os jovens pobres são colocados no lugar de carentes, um *não-ser*. Nas trocas sociais pela cidade os jovens apontam que estão submetidos a esta mesma hierarquia, sendo tratados sem respeito e reconhecimento social em diversos espaços. Enquanto jovens de projeto (Novaes, 2003) eles são diferenciados de outros jovens na cidade, vivendo o estigma de jovens em situação de exclusão social ou morador de uma determinada área carente da cidade. Contudo, eles anunciam que existem diferenças nas visões compartilhadas socialmente para os grupos de jovens de diferentes programas de inserção profissional:

MARIA: Tem, tem sim.

FABIANA: Assim, tipo, da minha parte mesmo, eu muitas vezes falei isso com o meu amigo que era da ASSPROM, e tem um amigo meu que é da AMAS, e tem um pessoal que eu conheço que é do ESCRITÓRIO, igual da CORRETORA assim, e tem outras instituições assim, mais é do ESCRITÓRIO e da CORRETORA. Ele falava: "ah, eu sou da ASSPROM", e eu: "ah menino ó, você é favelado, não sei o quê". Porque normalmente, não é que você julga pela cara, mas normalmente os meninos que são

da ASSPROM, eu acho que a ASSPROM insere mais no mercado de trabalho pessoas que tem mais problemas, coisas assim, igual eles pesquisam se pessoa já teve alguma passagem pela polícia, normalmente quem já teve entra, eu acho assim, que é tipo assim, mais de adaptação, como é que é, de inserção mesmo, recuperação do jovem. E eu ficava zoando o meu amigo: "ah menino, você é favelado, você trabalha na ASSPROM", ficava eu mesma zoando, sabe, tipo, ele tinha mania de falar: "ah, você é da CORRETORA, você é maior patricinha, trabalha no Mangabeiras", ficava me zoando. E os meninos do ESCRITÓRIO também: "ah, os boyzinhos estudam no ESCRITÓRIO, sei o que lá". Tipo, vai entender, tipo nada ver.

MARIA: Lá acontece isso porque nós somos selecionados pelo conhecimento, porque você tem que fazer a prova, então se você não passa, então o que as pessoas pensam: "ah, esse aí passou na prova né, então você é mais selecionado", então é por isso, você não entra lá de cara, preencheu a ficha e declara que você é bom, lá você passa pelo o que você conhece. As pessoas falam mesmo: "ah, essa menina lá é mais selecionada". Eu acho assim.

(...)

MARIA: ESCRITÓRIO e SENAC parecem que são a nata.

(Grupo de discussão com os jovens)

Esta classificação e hierarquização entre os aprendizes das diferentes instituições coincidem exatamente com a avaliação de um dos membros do FECTIPA:

Existem três degraus de jovens atendidos pelas instituições de aprendizagem: no primeiro degrau estão os jovens da AMAS e da ASSPROM, no segundo os jovens das demais entidades sem fins lucrativos e no degrau superior os jovens do Sistema S. *(Coordenadora do NAPE/MTE/MG/BH, Notas de diário de campo)*

Foi diante desta conversa com a coordenadora do NAPE - Núcleo de Apoio a Projetos Especiais do MTE/MG/BH, que decidimos levar esta questão para o debate tanto no grupo dos representantes das instituições quanto no grupo com os jovens. Estes jovens são considerados como mais carentes e favelados de acordo com a instituição? Os jovens responderam que sim, que percebem e que reproduzem entre eles essa hierarquização. Contudo, os representantes das instituições sinalizam que não, sendo que as diferenças percebidas por eles referem-se àquelas relacionadas aos comportamentos típicos da adolescência (euforia, agitação, imaturidade) e da juventude (maior responsabilidade e objetividade nos interesses). Nos questionamos, neste sentido, se terá sido a situação de grupo que fez vários representantes enfaticamente apontarem que não existe diferença no "perfil" dos jovens de distintas instituições, a fim de não causar mal estar ao descreverem situações mais agravantes de pobreza e precariedade dos jovens. Temos que nos lembrar que em alguns contextos da vida cotidiana é comum as pessoas terem certa vergonha de utilizar os termos pobre e pobreza, pois poderiam dar a impressão de estarem sendo preconceituosas. Por isso, a invenção de novos termos: pessoas de baixa renda, pessoas de baixo poder aquisitivo, etc. No entanto, o grupo não nos pareceu um espaço onde esta impressão pudesse emergir. De

qualquer modo, o que se evidencia é que estas instituições novamente se distanciam das experiências que os jovens vivenciam por uma determinada condição de classe. Com isso, elas parecerem escolher determinados públicos juvenis para ofertar as oportunidades de profissionalização e integração ao mundo do trabalho e à sociedade, mas sem relacionar as experiências que os diferentes jovens vivenciam em relação às questões da desigualdade social que lhes afetam. Eles pertencem a diferentes *habitus* de classe que compõem a ralé estrutural brasileira (Souza, 2009), mas, no final das contas, parecem ser tratados da mesma forma, oferecendo-se a eles as mesmas oportunidades, e não direitos – vale ressaltar, dentro das políticas públicas de trabalho e emprego.

Se até aqui, afirmamos que estas hierarquias vivenciadas pelos jovens pobres relacionam-se apenas com o *habitus* de classe a que estes pertencem, queremos, neste momento, apontar que elas se articulam com a dimensão geracional que constitui o nosso contexto social. Discutimos no Capítulo 1 como a juventude pode ser entendida como um ponto nodal para a compreensão do nosso sistema social. O problema da juventude é o problema da continuidade do nosso sistema social segundo os valores hegemônicos, que se torna-se objeto de preocupação pois, como aponta Kehl (2004), ninguém quer mais ocupar o lugar do adulto na nossa sociedade, que representa a lei diante das novas gerações. A geração adulta é a referência e cabe a ela direcionar os jovens para que o lugar do adulto nunca fique vazio. Tomando o adulto como ponto de referência, ao jovem é destinado o lugar da incompletude que precisa ser preenchida para ele possa ser integrado à sociedade, garantindo a sua continuidade e perpetuando seus valores hegemônicos.

O lugar de carência do jovem pobre apresentado anteriormente é fortemente marcado por sua condição de pobreza, mas articula elementos associados à imagem do jovem construída em comparação com imagem do adulto, o que reforça seus lugares de imaturidade, despreparado e imediatismo:

Eu acho que ao jovem falta certa maturidade em termo de busca do mercado de trabalho. Ele quer mais direitos do que deveres. Por não ter certa vivência de trabalho ele acha que o projeto é muito longo, às vezes ele sai do projeto para ganhar R\$50, R\$40 a mais. Então, ele não tem na verdade uma maturidade de construção de carreira nenhuma. Eu converso isso muito com eles. *(Sandra, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

Esse jovem que chega hoje é apressado, ele não tem paciência, a gente tenta mostrar para ele que vale a pena investir um ano e meio, dois anos numa aprendizagem, a gente mostra, demonstra isso para ele, mas ele não. *(Carlos, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

Ele tem uma orientação de postura profissional, uma orientação antes de ir para a empresa, justamente para você tentar colocar alguns conhecimentos que para eles são falhos, até para ele saber as garantias

que ele tem ali, os deveres que a instituição tem, porque senão eles chegam muitas vezes muito despreparados. (*Sandra, Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

Como discutimos no Capítulo 1, os jovens, enquanto uma geração, vivenciam na interação com outros grupos sociais, especialmente com os adultos, experiências de subordinação por não terem alcançado determinados patamares considerados como legítimos. Não estamos assumindo aqui uma equivalência entre produção de hierarquias sociais e produção de subordinação entre os sujeitos. A manutenção de lugares hierárquicos não pressupõe subordinação entre sujeitos ou grupos sociais, contudo ela pode configurar-se como mecanismo que permite o assujeitamento de uma das partes que detém menos poder à outra que detém maior poder na relação. Deste modo, a subordinação – vista como funcional e inevitável em uma relação social – pode ser um produto de uma hierarquia de lugares sociais, e não o seu fim.

A partir disso, se a referência do mundo contemporâneo é o indivíduo adulto, o jovem, por não compartilhar dos mesmos requisitos, é colocado em determinados lugares de invisibilidade, de subordinação. Nas falas apresentadas acima eles são considerados como seres da ausência: falta maturidade, falta paciência, falta preparo profissional. Estes aspectos associados às restrições resultantes da carência *natural* do jovem pobre – subjetiva, competências pessoais, valores morais, normas, comportamentos, perspectivas, etc; têm justificado no nosso contexto social as ações de orientar, conduzir e preparar estes jovens e pobres para uma integração no mundo do trabalho e na sociedade dos adultos, de modo que eles possam conduzi-la segundo os valores hegemônicos de classe social e geração. Neste sentido, a desqualificação do jovem coloca um único caminho a ser seguido: caminho ditado pelo adulto, cabendo ao jovem pobre obedecer. Seguindo uma perspectiva funcionalista, o jovem e pobre é visto como um problema a ser administrado pelo mundo adulto, que deve o conduzir a cumprir o papel social que lhe cabe na sociedade, ou seja, ocupar o lugar do sujeito adulto responsável, acabado e moralmente formado.

Durante os encontros do grupo de discussão, os jovens apresentaram como a hierarquia geracional aparece no cotidiano de suas vidas: ser um menor aprendiz. Como resquício da legislação que regulamenta o contrato de trabalho que eles assinam com a instituição, o termo menor aprendiz ou aprendiz é reatualizado no ambiente de trabalho e, em algumas situações, serve para justificar desconfiança, exploração e rivalidade no contato com os adultos. Ser aprendiz aparece como sinal de incompetência para realizar determinados serviços, o que justifica o fato deles serem enviados, recorrentemente, para o serviço de

arquivo, considerado uma atividade que não demanda complexidade em sua realização. Ser aprendiz aparece, também, como uma ameaça a determinados funcionários que vêm nos jovens a possibilidade de perderem seus cargos no futuro. Como sinaliza uma das jovens, trata-se de um nome que pesa, sendo vivenciado como lugar de desvalorização, de exploração e de ameaça:

PAULO: (...) Como vocês são vistos lá no trabalho?

FABIANA: Menor aprendiz. Não é aprendiz não, é menor aprendiz.

MARIA: Ontem eu fui assinar o contrato lá na empresa, aí como eu já sou de maior, então eu não sou menor aprendiz (**FABIANA:** Esse é o problema, mas a gente continua sendo menor aprendiz.), eu sou só aprendiz. Aí a menina falou assim: "ah, você é de maior, né? Nossa, mas você ainda está como aprendiz?", tipo: "nossa, você até hoje você não arrumou um emprego de carteira assinada?"

(Grupo de discussão com os jovens)

E sabe o que acontece às vezes? Uma discriminação de virar e falar assim: "ah, vocês são aprendizes que não sabem nada". *(Carla, Grupo de discussão com os jovens)*

DAVI: A gente é Severino, quebra galho demais.

ALINE: Aprendiz é mais para você ficar do lado da pessoa aprendendo, ajudando, só que tem muito aprendiz na FIRMA, principalmente eu, que faz coisas que, de gente que está na empresa mesmo, que o funcionário da empresa faz, entendeu.

MARIA: Há uma exploração.

JÚLIA: Eu acho assim: "estão aprendendo, então vão aprender, mas de verdade". Mas é aquele aprender, tipo assim, jogam tudo em cima da gente.

PAULO: E vocês acham que a exploração é por ser jovem aprendiz?

MARIA: Por ser aprendiz, pelo nome.

DAVI: É porque a gente trabalha mesmo e aí quer socar mais serviço na gente.

FABIANA: São quatro horas de trabalho de funcionário da empresa, sabe?

MARIA: Eu acho que o nome pesa muito na hora. Quando eu trabalhava na outra empresa como menor aprendiz também, mas era por outra instituição, eles falavam assim: "você é estagiária, você está aqui para aprender, então vamos lá, vamos arregaçar as mangas."

(Grupo de discussão com os jovens)

MARIA: Ainda mais a gente, como a gente é menor aprendiz, às vezes na empresa eles tacam tudo para a gente fazer, então a gente fica sabendo de muita coisa. Tem gente que está na empresa há anos e pensa: "nossa, essa pessoa está sabendo de muita coisa, ela pode tomar meu lugar ou então eles podem contratar ela", aí neguinho cai matando na gente.

(...)

MARIA: E começa a exploração também: "ah, faz isso, vai ali, faz aquilo outro". Coisa que nem é função nossa que a gente precisa fazer, a gente de tonto vai lá e faz, porque tem que fazer.

ALINE: Às vezes a gente fica até meio sem jeito de não fazer. A pessoa começa a falar: "ah, mas esses meninos não estão fazendo nada", começa a comentar, aí você vira: "não, melhor fazer porque senão o pessoal fica comentando". A gente passa aperto.

(Grupo de discussão com os jovens)

Estes relatos apontam para os lugares melindrosos que estes jovens acabam ocupando na relação com os adultos no ambiente de trabalho. Eles encontram-se sob pressão geracional: precisam obedecer, suportam a exploração e submetem-se a ela para evitar comentários sobre

si mesmos. Ao invés de aprender um trabalho, eles, em alguns momentos, servem para desafogar o serviço de terceiros dentro das empresas, como sinaliza uma das jovens:

(...) não chega uma pessoa assim: "eu vou te ensinar". Eles só ensinam o que é interessante para eles, o negócio das contas que vão tirar o tempo deles, que vai desocupar o serviço deles. O fax que é importante, alguma coisa do arquivo que é importante ou como que você tem que vender algum produto, aí eles te ensinam o que é interessante para eles. *(Carla, Grupo de discussão com os jovens)*

Como veremos na terceira categoria de análise deste capítulo, as instituições de aprendizagem têm conhecimento dessas experiências vivenciadas pelos jovens dentro das empresas, o que constitui para o grupo de representantes uma das maiores dificuldades no desenvolvimento dos programas, ou seja, como inserir estes jovens em determinados postos de trabalhos sem que eles sofram essas violências. Compreendemos neste trabalho as inferiorizações sofridas pelos jovens ligadas a duas lógicas diferentes de produção da dominação, que se processam por meio das categorias de classe social e geração. Estas são lógicas que possuem princípios de comparação que podem ser compartilhados: a racionalidade, a moralidade, o autocontrole, etc. Contudo, elas apresentam modos de funcionamento e consequências que são distintas. O jovem rico pode ser considerado irracional, assim como o adulto pobre também pode ser. No entanto, o jovem rico não é reconhecido como imoral pela sua condição de classe, assim como o adulto pobre e o jovem pobre são compreendidos. Como apontam Mayorga e Prado (2010), é preciso compreender como as diferenças produzidas estão em interseção, como aparecem de modo articulado na vida dos indivíduos, ao contrário de algumas explicações que defendem um somatório de subordinações. Como apontamos anteriormente estas subordinações não são produtos lineares das hierarquias sociais às quais os jovens encontram-se submetidos, mas são produzidas a partir de um silenciamento e invisibilização das experiências juvenis. Para exemplificar o que aqui discutimos, abaixo apresentamos o relato de um jovem que mostra como estas duas ordens de diferenciação aparecem juntas em sua experiência:

Eu ia falar disso agora. Teve uma vez que eu fiquei de cara com o que meu gerente fez. Lá tem escada, não tem elevador. Tem um caixa lá em cima que ele atende quem é cadeirante e não consegue descer. Eu estava lá embaixo e tem vez que eu ando com um telefone sem fio, aí meu gerente me ligou e falou assim: "aqui, passa lá na retaguarda, vai ter um pacote para o Camilo e é só pegar o pacote e entregar para o Camilo". Na retaguarda não é qualquer um que pode entrar, é onde pegam os envelopes, essas coisas assim, malote e tudo. Eu entrei lá, um pacote deste tamanho de dinheiro. Velho, eu pus no braço e fui subindo, querendo ou não, alguns funcionários passavam e falavam: "o que esse menino está fazendo com esse dinheiro?". Depois nem me perguntaram o que eu estava fazendo nem nada, eu fui lá e entreguei, e pronto. Tinha um mês, dois meses que eu estava lá. *(Ricardo, Grupo de discussão com os jovens)*

A desconfiança por parte do jovem pode ser tanto por seu lugar de jovem quanto por seu lugar de pobre. Contudo, não é nosso interesse aqui buscar esse tipo de diferenciação, ou definir qual é produtora de mais subordinação, mas compreender que elas têm lógicas diferentes de atuação e que podem estar articuladas em algumas experiências. É neste sentido que compreendemos o lugar de carentes dos jovens apontado pelas instituições de aprendizagem como produzido entre as hierarquias de classe social e geração, mas que ganha contornos diferenciados quando pensamos nas implicações trazidas pela dimensão da classe social ao problema do futuro da nossa sociedade através dos jovens. Neste contexto, é que os jovens pobres tornam-se um problema social a ser administrado pelo trabalho da carência para ocupar o lugar do adulto na sociedade.

Caso estejamos produzido, até este momento, uma impressão de que os jovens que participaram da pesquisa são passivos dentro de todo este processo de produção de subestimação e desvalorização aos quais eles estão submetidos, isso não é verdade. Foram vários os momentos em que eles mostraram-se indignados com a produção das injustiças sociais, ao criticarem diversas afirmações que ouvem cotidianamente: quem mora na favela é bandido, se andar de boné de aba reta é favelado, na favela moram as piores pessoas, o meio influencia a pessoa a virar marginal, pobre só entra na faculdade por meio das cotas, a pessoa é pobre por que ela quer e depende apenas da vontade do indivíduo para a mudança de vida. Foram momentos de verdadeiros protestos dos jovens em relação à nossa sociedade que se apresenta como democrática e igualitária para eles, mas que os priva de ter acesso a diversos direitos. De forma muito mais crítica que as instituições, eles fizeram durante o grupo de discussão diversas análises sobre as desigualdades do nosso contexto social, identificando-se dentro dele e apontando possíveis atores e aspectos que podem contribuir para transformar a vida de outras pessoas que vivem o que eles experimentam hoje: a escola, a família, o Estado e o próprio indivíduo. O desejo de transformação dessa sociedade injusta é manifesto da seguinte forma por uma das jovens:

O que me deixa mais com raiva são esses estereótipos que a sociedade impõe: “ah, se anda de boné de aba reta é favelado, se anda de kenner é favelado”, esses estereótipos que sociedade impõe, que o sistema impõe, isso me deixa assim com muita raiva, muita raiva. Não é raiva das pessoas, porque isso chega até ser ignorância de todo mundo, mas é raiva de querer lutar, de querer transformar, com meu trabalho, com o pouco que eu faço, querer transformar. *(Maria, Grupo de discussão com os jovens)*

O reconhecimento da injustiça permite a estes jovens não verem os processos de inferiorização a que estão submetidos de modo funcional, como naturalmente necessário para o funcionamento do sistema. Isso confere uma releitura das relações de subordinação como

relações de opressão social (Prado, 2001), em que os lugares sociais são vistos como historicamente construídos. Para eles é preciso contar com o apoio da família e do Estado para diminuir o quadro de injustiças sociais, além do esforço próprio de correr atrás das oportunidades. Contudo, como veremos adiante, o reconhecimento da injustiça convive com a noção de que as diferenças devem justificar as desigualdades, cabendo ao sujeito fazer a sua parte para diminuí-las.

É aqui que reside o perigo da interpretação dos jovens sobre a nossa realidade social: eles identificam a injustiça, mas afirmam em diversos momentos do grupo que a saída é individual, é meritocrática, é de serem melhores que outros jovens para agarrar as oportunidades oferecidas. Eles reproduzem a idéia liberal de que o problema da pobreza é o comportamento do pobre, da sua falta de vontade de correr atrás das oportunidades (Tommasi, 2010). Estes jovens encontram-se, neste sentido, enredados nos fios invisíveis da lógica da oportunidade defendida pelas instituições, não por serem burros, inocentes ou vulneráveis, pois faz parte da lógica do mercado e do Estado na nossa modernidade periférica reproduzir a produção da desigualdade social de modo opaco, invisível e intransparente à consciência cotidiana (Souza, 2006), fazendo todos nós acreditarmos que as diferenças justificam a desigualdade social. Por ser produzida no âmbito do *habitus* de classe, a desigualdade social passa por ininterpelável, restando apenas ativar o indivíduo para fazer a diferença dentro do sistema. Para sobreviver nessa selva de pedras, os jovens reproduzem irrefletidamente o discurso da oportunidade e a ideologia meritocrática para se mostrarem mais esforçados que outros jovens, especialmente, aqueles que não conquistaram uma vaga no programa de aprendizagem. Neste sentido, foram comuns os relatos em que os jovens apontam a conquista das oportunidades oferecidas a eles:

Então, eu acho que a família é um fator muito importante para a gente. A família do jeito que for, apoiar a gente, só uma palavra de incentivo às vezes, vai lá que você consegue, você vai conseguir, às vezes nem o dinheiro, mas só o apoio que você vai ter quando você chegar em casa já é fundamental. E a oportunidade, que nem lá no ESCRITÓRIO a gente tem que fazer uma prova ainda para a gente entrar, mas só a oportunidade de eu ter feito a prova já foi fundamental para mim conseguir como menor aprendiz. *(Maria, Grupo de discussão com os jovens)*

Eles se esforçaram e passaram no processo seletivo da instituição, ou seja, conquistaram a oportunidade oferecida, fizeram prevalecer o mérito individual. Os processos seletivos adotados pelas instituições reforçam, neste sentido, a noção de oportunidade e apaga a noção de direito. Contar com o apoio da família e correr atrás das oportunidades têm sido as saídas encontradas por estes jovens para sobreviver nesta sociedade que a classe dominante

convenceu ser a única existente ou possível (Jesus, Arruda, Avelino, Cardoso, Costa & Lima, 2006).

Para finalizar esta categoria, queremos apontar que mesmo diante de um quadro social de produção de invisibilidades em relação aos jovens pobres, os participantes da nossa pesquisa reinventam formas de se divertir, de curtir a cidade e viver suas experiências juvenis. Se eles não recebem o guia semanal de atividades culturais da cidade em suas casas, como os jovens ricos, mesmo assim eles não se privam do lazer: frequentam os cinemas do Minas Shopping e do Pampulha Mall (cujo valor do ingresso é entre R\$ 2.50 e R\$ 3.50), reúnem-se na casa dos amigos para jogar UNO, comem cachorro-quente na praça do bairro, compram roupas nos Shoppings Populares, gastam seu tempo livre no MSN, Orkut e outras mídias eletrônicas. Eles recriam o tempo da juventude dentro do seu *habitus* de classe, criam rotas de fuga dentro da cidade para não serem discriminados, compõem suas biografias de modo alternativo e rejeitando os lugares sociais anunciados de antemão para eles. Como afirma uma das representantes das instituições:

Mas, o que eu gostaria de ressaltar além do que ela já falou é que são jovens que estão à procura da sua autonomia, que querem conquistar, fazer com que seus sonhos se tornem realidade. São jovens que têm sonhos de construir famílias, de ajudar às suas famílias, são jovens que ainda não escolheram uma profissão, o que querem ser de fato na vida. (*Beatriz, Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

Sim, são jovens que sonham e que pensam no futuro, mas que vivem o hoje: “Eu acho que assim, eu vejo como jovem hoje isso, eu penso muito no futuro, eu acho que a gente tem que viver, sendo jovem tem que viver muito o presente” (*Fabiana, Grupo de discussão com os jovens*). Eles apontam a ambiguidade do nosso sistema social que defende a juventude como um tempo de preparação e experimentação – o tempo da moratória, mas que se concretiza para poucos apenas, produzindo um quadro de pressões advindas de vários lados para os que não podem viver a juventude como este tempo de espera:

MARIA: Você ter às vezes, que nem eu, por exemplo, às vezes eu tenho uns surtos de amadurecimento. Às vezes eu sou a pessoa mais infantil do mundo, às vezes eu vou à luta, às vezes eu: “ai que preguiça”.

SÉRGIO: Verdade, eu também.

(*Grupo de discussão com os jovens*)

MARIA: Às vezes é muita pressão na sua cabeça, você tem que ser assim, você tem que fazer isso, o certo é isso, o errado é aquilo. Às vezes eu fico meio estressada, às vezes eu quero jogar tudo para o alto, mas depois eu vejo que não dá para jogar tudo para o alto porque se jogar para o alto vai ser pior. Eu estou procurando não estressar mais, mas não consigo, às vezes eu não consigo.

PAULO: Quem mais vivencia isso, quem mais passa por esses surtos?

SÉRGIO: Eu também passo por isso.

JÚLIA: Acho que só as mais velhas, acho que só as mais velhas.

PAULO: Como que você passa por isso Júlia?

JÚLIA: É muito complicado responder essa pergunta, porque a gente vai ficando velha e vai pensando assim: “nó, eu estou ficando velha, aquela infância não me pertence mais e agora eu tenho que buscar uma nova realidade”, mas eu penso: “essa nova realidade, como é que eu vou buscar ela? Eu não tenho estrutura ainda para viver essa nova realidade”.

MARIA: Eu pelo menos me pergunto toda hora: “por que é que tem que ser desse jeito? Quem disse que era para ser assim?”.

(...)

PAULO: E isso quem exige, quem exige isso de vocês?

JÚLIA: A sociedade.

MARIA: Não, primeiro a família. Nossa, pelo menos para mim, primeiro é a minha mãe. Ela que exige isso, e eu vejo o reflexo nela, digamos, da sociedade. Mas quem é a sociedade? E por que essa sociedade manda em mim se às vezes eu nem convivo com ela? Eu não sei nem quem ela é? São essas perguntas que eu fico fazendo.

(Grupo de discussão com os jovens)

Este é o quadro de pressões vivenciadas pelos jovens que participaram da nossa pesquisa. A família representa um ator importante para os jovens, pois incentivam e reproduzem as exigências da sociedade sobre eles. Há um sentimento de cansaço que precisa ser entendido dentro do quadro de restrições que eles vivenciam, pois alguns já estão “correndo” atrás das oportunidades há alguns anos. Porém, não deixam de se incomodar e seguem se questionando quem são as pessoas que impõem as regras sobre suas vidas.

Na próxima categoria iremos discutir como o lugar de jovem carente construído entre as hierarquias de classe social e geração contribui para o trabalho da carência, por meio de uma formação profissional que privilegia uma formação humana dos jovens inseridos nos programas de inserção profissional.

4.2 O trabalho para a juventude pobre como um campo de intervenção social

Juventude pobre como um campo de intervenção social é uma idéia que defendemos ao longo deste trabalho, apoiados nas contribuições de Tommasi (2010). Não queremos marcar nenhuma inovação ao defender esta idéia, mas justamente apontar como que em um contexto social marcado pelo debate acerca da emancipação social a regulação permanece como uma forte referência para as práticas sociais. Deste modo, a despeito das propostas de participação cidadã e protagonismo juvenil frequentemente veiculadas nas políticas públicas voltadas para o campo da juventude, o que se configura são práticas sociais que produzem como efeitos o governo e o agenciamento das condutas dos jovens, principalmente daqueles de origem popular.

Contudo, diferente da marginalidade e da violência apontadas em décadas anteriores, o problema anunciado pelas instituições e que precisa a ser governado é o da carência do jovem pobre. Teleologicamente, ela se configura como uma preocupação por qual caminho a juventude pobre pode conduzir as rédeas da nossa sociedade. Neste sentido, o direito ao trabalho é transformado no leme que conduz a juventude pobre à integração social, o que nos leva a discutir nesta categoria como os programas de aprendizagem profissional têm sido desenvolvidos e quais significados os jovens que participam desses programas têm dado a essa experiência em suas vidas.

Como apresentado no Capítulo 2 deste texto, os sujeitos constroem significados do trabalho durante seu processo de socialização, ao articular ideologias do trabalho com aspectos ligados à estrutura das organizações, e conteúdos cognitivos e intencionais do próprio sujeito (Borges, Tamayo & Alves Filho, 2005). Sendo os significados do trabalho marcados pela inserção dos sujeitos no mundo, influenciados por fatores internos e externos aos sujeitos, e em contínuo processo de transformação, apontamos que o trabalho é significado pelos jovens da pesquisa como fonte de independência e aprendizado (adquirir conhecimentos profissionais e pessoais). Os significados construídos pela experiência e o “confronto” de tantos discursos que eles vivenciam sobre o trabalho, aparecem da seguinte forma nas falas dos jovens:

Trabalho como independência

PAULO: O que é isso, trabalhar para ser independente? Qual independência o trabalho pode trazer?

ALINE: Não ficar dependendo dos outros.

JÚLIA: Você quer uma bala e tem que falar: “mãe me dá 10 centavos para comprar bala”.

MARIA: A gente não precisa mais disso. Agora, mesmo que seja pouco a gente tem dinheiro para isso.

PAULO: O que muda, por exemplo, na relação familiar com essa questão da independência? O que vocês acham?

MARIA: Eu pelo menos sou assim, agora que eu tenho dinheiro já não peço a ela para fazer as coisas não. Eu vou lá e faço, não tenho que ficar lá perguntando para ela não.

(Grupo de discussão com os jovens)

Trabalho como aprendizado

JÚLIA: Ah, a gente vai vendo as pessoas e vai vendo até mesmo o que a gente é capaz de fazer. “Será que eu tenho coragem de fazer isso mesmo?”. A gente vai vendo e através do outro a gente mesmo vai se conhecendo.

PAULO: O que vocês acham disso meninas, de conhecer a si próprio? Vocês acham que é pelas relações de trabalho?

JÚLIA: É, tipo assim, a gente está trabalhando e vem uma pessoa e faz uma determinada coisa, e você pensa assim: “será que eu seria capaz de fazer isso que essa pessoa fez?”. Vai indo e você pensa: “não, seria sim”. Acho que a gente vai se conhecendo, porque a gente mesmo não se conhece totalmente.

MARIA: Você vai se testando. Vai passando os dias de trabalho, vai virando uma rotina que você já fica cansado, que já fica se sentindo estressado. Tem vezes que dá vontade de jogar tudo para o ar. Então, você vai se testando também: “ah, hoje eu não jogo não, deixa para amanhã”. Você vai, sabe, é muito chato!

(Grupo de discussão com os jovens)

SILVIA: (...) Eu vou cobrir férias, já é a segunda vez que eu cubro férias. Tem hora que eu estou feliz por causa disso, porque você vê que seu trabalho está sendo reconhecido.

PAULO: Cobrir férias, vocês são convidados para isso?

SILVIA: É você estar no lugar de um funcionário efetivo, você como jovem trabalhar no lugar de alguém que trabalha na empresa. Esse tipo de confiança da empresa para o jovem é bacana demais. Ao mesmo tempo, eu não tenho interesse nenhum de ficar na empresa depois que o contrato acabar. Ao mesmo tempo em que eu acho que é legal, eu fico assim.

(Grupo de discussão com os jovens)

Passamos praticamente um encontro inteiro discutindo com os jovens o tema *Trabalhar para ...*, a partir do qual surgiram outros significados para o trabalho além destes dois que os jovens marcaram como mais centrais para suas experiências. Como apontam Borges e Tamayo (2010), um dos atributos descritivos do trabalho (como ele é vivenciado concretamente, e não como os sujeitos imaginam que ele deveria ser) é o da autoexpressão, a partir do qual podemos compreender o significado de aprendizado apresentado pelos jovens. O atributo da autoexpressão relaciona-se aos sentimentos de contribuição para a organização, reconhecimento e respeito pelo trabalho realizado, e pela confiança e crescimento pessoal nos relacionamentos. Apesar dos sentimentos vivenciados de “exploração” na condição de menor aprendiz, como apresentamos na categoria anterior, os jovens ressaltam o trabalho como possibilidade de se tornarem mais responsáveis, de sentirem-se úteis, de adquirirem conhecimentos profissionais (aprenderem habilidades e rotinas de uma profissão) e conhecimentos pessoais (conhecer a si próprio no relacionamento com outras pessoas no cotidiano de trabalho). Podemos compreender este processo como o de socialização pelo trabalho (Tomás, 1997), ao tomarmos a socialização como um processo de aquisição de conhecimentos, modelos sociais, valores e símbolos, ou seja, maneiras de fazer, pensar e sentir que passam a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos. Neste sentido, a socialização pelo trabalho é um processo que pode garantir aos jovens o aprendizado de habilidades e destrezas, oportunidades de interação social, normas e valores sociais e, também, autoestima, status e prestígio social. Entre as normas e valores sociais, vale ressaltar aquelas direcionadas ao aceitar as coisas como são, buscando adaptar-se aos modelos sociais.

Apesar da importância destes aprendizados, é o atributo da recompensa – a partir do qual o trabalho é pensado como sustento, independência econômica e sobrevivência (Borges & Tamayo, 2010) – que os jovens mais destacam. O trabalho é vivido pelos jovens como possibilidade de consumir, de depender menos de suas famílias, de conhecer outros espaços da cidade e de melhorar de vida. Como apontam Castro e Mattos (2008), a cultura do consumo é uma importante condição subjetivante, permitindo ao jovem pensar e exercer a sua liberdade. Este significado de independência permitido pelo trabalho possibilita a eles um mínimo de igualdade na cidade em relação a outros jovens, pois pelo consumo eles vivem seus estilos de vida, constroem suas identidades e vivem a dimensão da liberdade. Contudo, quando se comparam com jovens de outras classes sociais, eles afirmam a diferença no significado da independência:

PAULO: O que vocês acham do jovem rico, ele precisa ou não precisa? E se precisa, ele trabalha para quê? O que vocês acham?

ALINE: Se precisa, é igual a maioria da gente, trabalha mais pela independência. Eu acho que se eles trabalhassem ia ser por causa disso também, tipo parar de depender um pouco dos pais. Só que eu acho meio difícil.

(...)

PAULO: Mas vocês acham que a independência que eles querem adquirir é igual à de vocês?

TODAS: Não.

MARIA: Com certeza não

PAULO: Qual é a diferença?

MARIA: Porque eles trabalham, na minha visão, eu acho que eles trabalham só para falar que estão trabalhando, entendeu. Por mais que, se eles perdessem o emprego hoje não ia fazer muita diferença. Eles só iam falar: “ah, eu não estou trabalhando mais”. Eu não, se eu perder meu emprego hoje, acabou.

(**PAULO:** O que acabou?) Acabou, eu vou ter que correr atrás de outro, entendeu, eu não posso me dar o luxo de ficar sem trabalhar mais, porque eu podia fazer isso até um tempo atrás, hoje eu já não posso.

(*Grupo de discussão com os jovens*)

Os significados apresentados pelos jovens desta pesquisa se articulam com o medo do desemprego, com o valor ético do trabalho e com o trabalho como direito, apontados em outras pesquisas sobre os significados do trabalho para os jovens brasileiros (Guimarães, 2004). Os jovens que participam dos programas de aprendizagem profissional falam sobre o trabalho como um dever do ser humano e como possibilidade de sentir-se útil, ou seja, ideologias que apontam para uma centralidade do trabalho, ainda fortemente influentes na atualidade, como vimos no Capítulo 2. Segundo uma das jovens, o trabalho enobrece a pessoa. A relação com a família é apontada no sentido do jovem tornar-se mais independente dela, mas também de poder ajudá-la financeiramente, em alguns casos. Neste sentido, contrariando alguns estudos, e até mesmo a visão das instituições, a decisão de trabalhar para os jovens desta pesquisa é influenciada pelos valores familiares, mas não é determinada pela

necessidade financeira familiar. Vale ressaltar que, no grupo de discussão com os representantes das instituições os significados do trabalho para os jovens foram vistos como associados à contribuição destes no sustento de suas famílias. Em diversos momentos os representantes se referiram ao imediatismo econômico dos jovens relacionando-o a um valor familiar, ou seja, o jovem reproduz uma valorização do trabalho estritamente relacionada à dimensão econômica da sua família. O que percebemos disto é que parecer haver um distanciamento entre o que as instituições pensam e o que os jovens vivenciam na vida cotidiana, pois estes sinalizaram que a contribuição financeira para a família não é uma realidade imposta por seus pais e, também, que eles valorizam o trabalho em sua dimensão subjetiva, além da sua dimensão objetiva/material. Consideramos que tal percepção equivocada por parte dos representantes das instituições pode estar ligada à visão de carentes que as instituições parecem reproduzir, ou seja, jovens carentes que buscam ajudar suas famílias carentes, dando ao trabalho um significado imediatista e materialista. É para viver, portanto, a experiência da liberdade e da experimentação de si que os jovens dizem trabalhar, não desconsiderando a importância dos aspectos econômicos que permitem isso.

Quanto à relação do trabalho com a escola, os jovens apontam que não há dificuldades em manter a rotina de trabalho com os estudos, sobretudo porque “A escola também não era mil maravilhas. A gente levava pelos cocos, entregava no outro dia, nos dias de sexta-feira mesmo, praticamente não tinha aula” (*Maria, Grupo de discussão com os jovens*). Além disso, a escola pública para eles não dialoga com o mundo do trabalho, focando o ensino universitário após a conclusão do ensino médio:

“Eu também estudei em escola pública. A única coisa que eles colocavam é que a gente depois que terminasse o terceiro ano já tinha que entrar para a faculdade. Só isso, mais nada. Vocês têm que estudar, passar no vestibular e entrar para a faculdade. Só isso que eles focavam, mas em relação a serviço e emprego, nada” (*Júlia, Grupo de discussão com os jovens*).

Como discutimos no Capítulo 2, estamos diante de um ensino público que não prepara os jovens pobres para o mercado de trabalho e que vende a falsa ilusão do ensino superior, que se torna a esperança não concretizada pelo ensino básico de preparar para a vida profissional. É ilusão, pois o ensino superior não está disponível para todos e porque pode postergar o problema da preparação profissional para o mercado de trabalho. Contudo, não estamos defendendo aqui que seja esta a função da escola, mas que esta seja uma das suas funções, pois nem todos os indivíduos desejam cursar uma faculdade. Como aponta M. Neves (2009), a escola pública enfrentada por estes jovens só cumpre o papel de reproduzir e

perpetuar perversamente os lugares sociais destinados aos jovens de origem popular, que são impedidos de encontrar no mercado de trabalho a fonte de *reconhecimento e prestígio social* (Souza, 2009), por não terem uma escolarização que os prepara para profissões que permitem este reconhecimento. O trabalho tornou-se, segundo este autor, o princípio da dignidade no mundo contemporâneo, a partir do qual o sujeito pode sentir-se útil, produtivo e respeitado socialmente. Esta importância do trabalho na vida humana como condição imposta de dignidade é sinalizada e questionado por uma das jovens da pesquisa: “Por que todo mundo tem que crescer, estudar, estudar e trabalhar? A vida do ser humano é só essa, trabalhar, trabalhar, trabalhar ...” (*Júlia, Grupo de discussão com os jovens*).

Os significados construídos pelos jovens a respeito das experiências de trabalho também são influenciados pelos discursos produzidos pelas instituições. Uma das jovens aponta que: “Pelo menos na minha sala eles falam que a gente tem que trabalhar para juntar dinheiro, para realizar o sonho da gente. Para a gente crescer como profissional, para a gente adquirir conhecimento” (*Júlia, Grupo de discussão com os jovens*). Porém, percebemos uma ambiguidade entre os objetivos pretendidos pelas instituições e o modo como as práticas realizadas são percebidas pelos representantes e pelos jovens das instituições. Esta ambiguidade se revela por meio de um privilégio na formação humana dos jovens, a despeito de uma formação mais técnica-profissional. Como apresentamos no Capítulo Metodológico, faz parte das obrigações das instituições incluírem nos programas de aprendizagem profissional conteúdos de formação humana. Vejamos como estes aparecem nas apresentações das instituições em suas páginas eletrônicas:

Promoção da auto-estima e educação para a cidadania. Fortalecimento do auto-conhecimento e do respeito mútuo. O aspecto sócio formativo tem primazia sobre o aspecto educativo. Construção de valores relativos ao mundo do trabalho. Construção de cidadãos socialmente responsáveis, através da formação humana. Cidadania, ética, educação afetivo sexual, prevenção ao uso indevido de drogas, educação ambiental e arte-educação. Contribuir e atuar para a formação de valores éticos e morais. Desenvolvimento pessoal, ético e profissional. Desenvolvimento integral da sua personalidade, através da formação pessoal e profissional. Valorização e estímulo à auto-estima do adolescente. O amadurecimento, a responsabilidade, o respeito e a dignidade da pessoa. Elaboração de seu projeto de vida. Palestras versando sobre os mais diversos assuntos, buscando, sempre, o seu crescimento moral e humano. Desenvolvimento de valores éticos e profissionais. Ensino da cidadania, auto estima, lealdade, honra e justiça. (*Informações retiradas das fichas de identificação das instituições*)

No grupo de discussão com os representantes das instituições aparecem como objetivos pretendidos pelos programas de aprendizagem profissional a preparação dos jovens para o aprendizado de atividades profissionais específicas, o treinamento de habilidades técnicas, a aquisição de uma primeira experiência profissional, a preocupação de mantê-los

inseridos no mercado de trabalho por meio de uma experiência sólida, e a inserção nas lógicas do mundo do trabalho, conforme apresenta uma das representantes:

O nosso objetivo como instituição de educação profissional é colaborar com a formação desses jovens e adolescentes, para que eles possam ingressar no mundo do trabalho e permanecer no mundo do trabalho. (...) Nosso objetivo é colaborar para que esse jovem entenda o que é o trabalho, que não é apenas só essa relação de que eu preciso de dinheiro, como é que eu consigo dinheiro de forma lícita, mas que o trabalho ele tem uma importância fundamental do ponto de vista da satisfação da pessoa, principalmente quando você escolhe bem uma profissão, quando você se identifica com aquela profissão, você sente prazer naquilo que você desenvolve. (*Beatriz, Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

De acordo com a percepção desta mesma participante, todas as instituições que participam do FECTIPA possuem em comum o mesmo objetivo: “(...) eu acho que é muita intenção de fazer algo em prol do desenvolvimento desse adolescente” (*Beatriz, Grupo de discussão com os representantes das instituições*).

Envolvidos nesta mesma intenção, durante o grupo de discussão com os representantes, estes evidenciaram duas dificuldades enfrentadas pelas instituições no desenvolvimento de suas atividades de formação profissional para os jovens: a primeira delas está ligada ao fato da aprendizagem profissional ter um custo elevado no seu desenvolvimento, pois exige estrutura física (salas, laboratórios, biblioteca, etc.) e corpo profissional técnico que acompanhe o jovem em sala de aula e na execução prática profissional; a segunda, refere-se às exigências das empresas por um novo tipo de profissional, não mais treinado para o saber-fazer, mas para o saber-ser, em que os aspectos comportamentais e subjetivos passam a ser valorizados no trabalho. Esta exigência de que falam os representantes, de um novo tipo de profissional, se dá dentro do quadro dos novos modelos de gestão da produção, como o toyotismo, surgidos após o esgotamento dos modelos fordista-taylorista (Antunes, 2009). Além de técnico e especializado, um trabalhador flexível, polivalente e que se envolva subjetivamente com o trabalho passa a ser requerido pelo mercado de trabalho. Como apontam Lemos, Dubeux e Pinto (2009), a atualização da teoria do capital humano pela sociedade do conhecimento delinea as exigências deste profissional participativo, flexível e polivalente. É neste contexto que a qualificação profissional vai se tornar um fator importante para formação deste novo profissional.

Identificamos, primeiramente, que a dificuldade de se oferecer uma formação profissional mais específica (pelo alto investimento necessário e pela exigência do mercado por uma formação subjetiva, abstrata e flexível dos profissionais), associada à noção

predominante de carência dos jovens pobres, tem levado as empresas a direcionar a formação profissional dos jovens para um determinado foco:

É um desejo meu pensar essa coisa da formação, uma formação que de fato vá propiciar a entrada e permanência desse jovem no mercado de trabalho com certo diferencial, com uma formação mais sólida numa determinada área. Por outro lado, talvez o que ameniza isso, essa angústia de não poder oferecer uma formação tão específica, é o fato de ajudar esse jovem num outro lado que é uma carência que ele tem que eu acho que vem antes da necessidade até mesmo do dinheiro, já que a gente falou também sobre quem é esse jovem no último encontro. A maioria trabalha com o jovem carente, vamos dizer que é entender o sentido do trabalho. *(Tiago, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

O que se anuncia, deste modo, é a grande valorização da formação humana - que inclui aspectos morais, destas instituições nos programas de aprendizagem profissional. Vale ressaltar que a própria legislação da aprendizagem divide a formação profissional em duas formações: formação técnica e formação humana. Os conteúdos desta formação humana foram apresentados no Capítulo Metodológico e, em páginas anteriores deste capítulo, descrevemos como eles são apresentados pelas instituições dentro dos seus programas. Também, é importante apontar que as instituições dividem seus programas em módulos básicos, nos quais entra a formação humana, e módulos específicos, nos quais se encontra a formação técnica de acordo com o CBO – Código Brasileiro de Ocupações do curso. Neste sentido, é preciso observar que o investimento na formação humana dentro da formação profissional dos jovens é uma indicação da Lei do Aprendiz, que sofreu influências dos artigos do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, relacionados ao direito do adolescente à profissionalização. Este é, portanto, mais um fator a ser levado em consideração neste privilégio da formação humana, a despeito de uma formação mais técnica nos programas de aprendizagem. Além dos temas sugeridos pelo Ministério do Trabalho e Emprego, configura-se uma prática destas instituições, dentro da formação humana, uma formação moral, em que são definidos valores e modelos que regulam o comportamento do indivíduo para um agir específico, construídos e legitimados socialmente a priori (Setton, 2009).

É este foco na formação humana – que inclui a formação moral – que estamos chamando do trabalho da carência do jovem pobre pelas instituições. Ela se realiza não como um objetivo da instituição, mas como produto dos três aspectos que levantamos anteriormente: a dificuldade enfrentada pelas instituições em oferecer uma formação profissional sólida diante dos investimentos financeiros necessários nos programas e das exigências do mercado de trabalho por um trabalhador subjetivamente domesticado (Crespo, 2009); as influências do ECA e da Lei do Aprendiz no que se refere à formação humana dos

jovens e adolescentes trabalhadores; e a visão de carentes compartilhada pelas instituições em relação aos jovens que participam do programa. Assim, a formação humana que as instituições privilegiam aparece da seguinte forma:

Na formação humana, eu acho que ela toda se desenvolve em torno disso que a gente está falando do sentido do trabalho. A gente tem uma formação mais no sentido da questão da dignidade, que você tinha colocado, a questão da formação da gente enquanto pessoa. *(Tiago, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

Lá nós trabalhamos na perspectiva de que o trabalho é a forma de expressão do eu. Então, que eu é esse? Eu com o outro, eu comigo, eu com o meio ambiente, ou seja, ser parte do meio ambiente. Toda a formação humana vai sempre exercitar, vai provocar essa pergunta no jovem. A gente vai trabalhar com dinâmica, com filmes, com trabalhos e discussões em grupos ou com a parte teórica, mas sempre procurando estimular essa pergunta no jovem. *(Luis, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

O objetivo do CONDOMÍNIO mesmo, dentro da missão, é o desenvolvimento pessoal e profissional do jovem, a formação humana é realmente o caminho. Começamos com essa área do auxiliar administrativo, hoje estamos diversificando e atendendo mesmo essa demanda de trabalho, mas a formação pessoal é o principal que nós observamos hoje nas atividades. *(Luis, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

Queremos aqui aprofundar o terceiro aspecto que contribui para o viés do trabalho da carência dos jovens pobres assumido pelas instituições de aprendizagem: a visão de carentes destes jovens compartilhada pelas instituições. Consideramos que, a herança assistencialista que marca o histórico de trabalho das organizações governamentais e não-governamentais voltadas para o campo da infância e adolescência no nosso contexto social (Tommasi, 2005; Neves, 2006) pode ser um fator que contribui para a visão de carência que as instituições desta pesquisa parecem reproduzir em relação aos jovens pobres. Como discutimos no Capítulo 2, as ONG's foram convidadas a partir, principalmente, da década de 1990 a capilarizar a intervenção do Estado sobre a questão social no Brasil. No campo da infância e da adolescência e, posteriormente, no da juventude, o viés assistencialista e de *salvação* dos pobres se desenvolveu pautado no controle de uma potencialidade indesejada (a violência) desses grupos, como aponta Neves (2006). A terapêutica em busca da normalidade das crianças e jovens pobres é, portanto, uma herança histórica de muitas ONG's que atuam ainda hoje no campo da infância e da adolescência. No caso das instituições da nossa pesquisa, é possível perceber que o assistencialismo é ainda marcante em algumas instituições, principalmente naquelas que desenvolvem trabalhos assistenciais para outros grupos sociais. Em outras instituições ele não está presente, o que não exclui destas o foco na formação humana dos jovens. Vale ressaltar que muitas destas instituições já possuem décadas de

atuação, sendo o início de suas atividades justamente nas décadas de 1980 e 1990, o que reforça nossa hipótese de uma herança histórica de práticas assistencialistas nas atividades de algumas delas. Como apontamos no Capítulo 2, atuar com a juventude tornou-se, para algumas ONG's brasileiras, não uma escolha, mas sim uma forma de sobreviver. Neste sentido, o programa de aprendizagem aparece para algumas instituições como forma de sobrevivência da mesma, como afirma um dos representantes:

Eu quero tocar em outro ponto que eu acho interessante do programa para as ONG'S, principalmente. Nossa receita, nós vivemos de doações e editais, a grande maioria, que é uma possibilidade de sustentabilidade, o programa, então é uma possibilidade que o programa traz para que as ONG'S possam de acordo com os critérios do Ministério do Trabalho, do MEC, toda essa documentação e fiscalização, mas é uma possibilidade da ONG conseguir se manter. *(Luis, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

Trabalhar com a questão social é, além de um interesse histórico de algumas destas instituições, também uma forma de sustentabilidade, de manter vivos outros projetos por meio da aprendizagem profissional.

Questionamos, neste sentido, se é a associação entre os três fatores anteriormente apontados que tem tornado ambíguo o papel das instituições: objetivam qualificar profissionalmente os jovens, contudo, o que sobressai é o trabalho da carência do jovem pobre, por meio da formação humana. Perguntamo-nos se este processo pode estar se revelando como uma gestão dos jovens pobres por meio de uma pedagogia da pobreza (Leão, 2004). A pedagogia da pobreza, que tem como um dos focos a pregação moral pela via do trabalho, é usada para gerir a juventude pobre como um campo de intervenção social, via a moralização das suas experiências. No entanto, compreendemos que é necessário ressaltar que não estamos realizando uma defesa de um tecnicismo, ou seja, uma formação profissional que seja inteiramente técnica e que prescindia dos conteúdos de formação humana. Defender isso seria ir contra uma série de regulamentações históricas do campo da educação profissional que garantem hoje que a formação profissional não seja realizada desarticulada dos conteúdos que preparam o sujeito para os saber ser e não apenas o saber fazer.

Para os jovens, a formação humana aparece como um desvio do que deveria ser o verdadeiro objetivo do programa: formá-los para exercer uma determinada profissão. Veremos mais detalhadamente na próxima categoria de análise como os jovens reagem ao programa como um todo, mas sinalizamos aqui que parte dessas reações tem relação com o foco dos programas sobre esta formação humana. Estivemos diante das experiências de jovens que estavam nos programas há mais de um ano e ainda não haviam aprendido nada específico

da sua rotina de trabalho nos dias de formação na instituição; jovens que reclamavam de temas discutidos repetitivamente, como o do protagonismo juvenil; jovens que preferiam estar na empresa do que na instituição formadora, pois esta não ensinava nada relacionado ao seu cotidiano de trabalho; jovens cansados de colorir, desenhar, recortar e montar cartazes sobre temas ligados à juventude, cultura e comportamento. Há os que relatam que mesmo nos módulos específicos eles não aprendem nada de específico, ou seja, há jovens que já estão finalizando o seu contrato com a instituição e ainda não aprenderam nada que considerem útil do ponto de vista de uma formação técnico-profissional:

FABIANA: Igual a Maria lá no ESCRITÓRIO, ela aprende uma coisa, ela faz o curso de uma coisa que ela vai usar na empresa e ela pode usar na vida dela para alguma coisa. O nosso curso na CORRETORA, assim, não tem nem como você colocar no currículo que você fez aquilo porque não vai fazer diferença nenhuma. Não tem utilidade.

JÚLIA: Nisso tem o conteúdo do curso também, que até então não está fazendo muita diferença. Você colore...

(...)

JÚLIA: Porque lá no começo você: “vocês vão estudar rotinas administrativas”. Todo mundo foi com aquilo né, rotinas administrativas, o que você faz durante o dia no seu serviço, (**FABIANA:** Ah, é.) mas chegou lá, a gente começou a colorir, a montar paisagem, dá um tema e a gente faz colagem.

(....)

MARIA: Mas se eu perguntar para vocês o nome do curso, vamos supor, é auxiliar administrativo. Mas se eu perguntar para vocês o que é um memorandum, uma ata, um relatório, isso eles não dão?

FABIANA: Não.

JÚLIA: Até então eu não vi.

(Grupo de discussão com os jovens)

Este é um dos diálogos em que os jovens discutem sobre a formação humana nas instituições. Nos encontros, eles também debateram sobre as fórmulas batidas de ensinar os jovens a se relacionar consigo mesmo e com o outro: “Formação humana, eu e a realidade, eu e o trabalho, eu e o outro, sabe, e falam muito, eu não tenho paciência”. (*Sérgio, Grupo de discussão com os jovens*)

Contudo, é no campo do controle dos comportamentos, dos corpos e dos desejos que o trabalho da carência é mais valorizado, despertando concordância em alguns e indignação em outros jovens. Seria impossível apresentar aqui os inúmeros diálogos em que os jovens discutem sobre as normas e regras de conduta dentro das instituições e nos seus arredores, tendo esses valores institucionais o papel inclusive de influenciar na mudança de opiniões dos jovens. São muitos os mecanismos e dispositivos de controle utilizados sobre os jovens: advertência, desligamento, “pedagógica”, conversa com os pais, disciplinários, etc. Foram ambíguos os posicionamentos dos jovens, ora de concordância, ora de discordância, mas todos foram unânimes em afirmar que, a despeito do controle exercido, eles encontram

brechas, burlam “a segurança” a fim de viver o que interpretam como o tempo da juventude. As regras são justificadas pelas instituições tomando como referência o mercado de trabalho, mas o que os jovens percebem é uma intromissão em suas vidas:

CARLA: Tem o cabelo, tem a cor do cabelo que você pode usar, tem tudo gente.

ALINE: Credo.

MARILZA: Como que é a coisa da cor do cabelo?

CARLA: Você não pode ter californiana, mechas embaixo de uma cor e em cima outra cor, se você está com o cabelo pintado você sempre tem que estar retocando a raiz, não pode ficar aparecendo assim. Cores extravagantes, mechas vermelhas, essas cores você não pode, porque você está no mercado de trabalho e o mercado de trabalho exige, é isso o que eles falam para a gente, que realmente exige.

(Grupo de discussão com os jovens)

RICARDO: (...) Eu não gosto de usar cabelo normal, só quando eu estou trabalhando, em todo lugar eu vou de boné. Ela chegou: “não pode usar boné, não pode usar brinco, não pode usar corrente”, e eu disse: “calma mulher, eu nem entrei ainda, eu vou entrar e vou direto para o banheiro tirar tudo, pode ficar sossegada”. Ela viu que eu já falei com um tom meio assim, ela depois nunca mais falou nada comigo. Ela me vê subindo o morro com os negócios tudo e ela não fala nada. Eu fumo e um dia eu estava fumando lá, e ela veio pior do que minha mãe falando comigo. Eu só continue fumando e fiquei calado, calado eu estava, calado eu continuei, porque eu estou fazendo mal para mim, quem tem que coent....

(Grupo de discussão com os jovens)

FELIPE: Bom, eu só coloquei dois itens aqui, mas acho que é até errado comentar sobre um. Vamos lá. Eu coloquei sobre o corte de cabelo. Eu concordo em parte, mas às vezes eu discordo. Porque lá proíbe o corte de cabelo de raspar do lado com a zero e deixar uma tira em cima, não pode. Não sei o que eles pensam, mas não pode. A partir do momento que quem expressa o seu cabelo assim, tem o cabelo assim, eles reclamam. Isso enche o saco porque eles chamaram minha mãe lá por causa do cabelo. Eu nunca dei trabalho nenhum para a instituição, sabe?

MARIA: Então não pode também pintar o cabelo?

SÉRGIO: Credo um lugar desses!

MARIA: Gente.

FELIPE: É essa intromissão na sua vida.

(Grupo de discussão com os jovens)

Esta intromissão na vida dos jovens, como afirmamos, é justificada pelas instituições como imposições do próprio mercado de trabalho. É preciso trabalhar a carência dos jovens, a ausência de normas e comportamentos adequados para se portar no mundo do trabalho e, também, na vida cotidiana. Não se trata apenas trabalhar a carência de comportamentos profissionais, mas, também, os comportamentos pessoais que podem tornar o jovem um homem de verdade, como diz um dos jovens durante o grupo. As regras são incorporadas pelos jovens causando ora aceitação, ora discordância, no entanto, quando envolve punição e esforço físico todos eles parecem discordar dos exageros:

BRUNA: (...) A gente sempre teve uma formação disso, a formação moral lá é 100%.

PAULO: O que é essa formação moral 100%?

BRUNA: A gente tem palestra sobre todos os temas.

PAULO: Quais temas, por exemplo, que vocês têm de palestra?

BRUNA: Moral, ética, sobre educação sexual, sobre solidariedade. Toda sexta-feira a gente tem palestra, a gente estuda textos diariamente sobre isso.

PAULO: Como assim estuda textos diariamente?

BRUNA: Sobre ociosidade. Lá é uma instituição católica, então está ligada a essas coisas.

PAULO: O que aparece lá de religião, em termos de atividades?

BRUNA: A gente assiste missa toda sexta-feira, a gente é obrigado a participar de catequese, mas tem pessoas evangélicas também. Aí tem culto para os evangélicos e catequese para os católicos.

PAULO: Mas todo mundo é obrigado? E quem não quiser participar?

BRUNA: Tem que participar.

PAULO: E o que você acha disso?

BRUNA: Assim, eu gosto. Eu sou bastante católica e para mim é a minha opção, eu gosto.

PAULO: Mas, por exemplo, se a pessoa não quiser participar de nada?

BRUNA: Quando você entra lá você assina um termo de compromisso de que está ciente de tudo que vai fazer lá dentro. Então, se você quer entrar você vai assinar e vai participar.

PAULO: Nesse termo você já sabe que tem que participar de um ou de outro?

BRUNA: Aham.

PAULO: Entendi. O que mais? Missa, culto, catequese...

BRUNA: Sim, catequese.

PAULO: Palestra?

BRUNA: Tem palestra sexta-feira, com o Sr. Jairo, uma hora falando sobre um tema.

PAULO: Você não está com uma cara boa. O que vocês estão achando da cara dela?

(RISOS)

BRUNA: Mas ontem aconteceu um fato bem assim, era sobre educação sexual. Primeiro ele dá seis perguntas e depois ele faz a palestra. Depois a gente tem que fazer uma redação de uma folha, com no mínimo trinta linhas e no máximo sessenta, eu acho. Tem o livro no final do ano com as melhores redações, pega uma de cada tema e faz o livro. Ontem foi sobre educação sexual e aí já tem aquela chacota, menino zuando. Ontem a gente ficou de castigo, 40 minutos calados fazendo uma redação sobre silêncio, educação e respeito.

PAULO: A sua cara não está muito boa. E o que você achou?

BRUNA: Ele fez as perguntas e eram bem interessantes, tinha muitas coisas lá que eu não sabia e eu queria ouvir a palestra, mas passou para sexta-feira. Ontem a gente fez sobre silêncio e sexta-feira vai ser sobre educação sexual.

(...)

PAULO: E aí vocês ficaram 40 minutos em silêncio, escrevendo?

BRUNA: Em silêncio total, se abrisse a boca voltava hoje para a pedagógica.

PAULO: O que é pedagógica?

BRUNA: A pedagógica é você fazer serviços diversos, por mau comportamento ou porque você brigou tanto fisicamente ou verbalmente, se deixou de cumprir alguma coisa que é seu dever, aí você volta no sábado. Tanto que amanhã faz um ano que eu fiquei na minha primeira pedagógica, primeira e única.

PAULO: E a pedagógica é serviços diversos? Que tipo?

(...)

BRUNA: É. Você varre rua, você limpa bandeirão, lava o banheiro, limpa a quadra, capina, vai para a fazenda.

MARILZA: Os homens e as mulheres fazem os mesmos serviços?

BRUNA: Não. Geralmente os mais pesados vão para os meninos.

MARILZA: Tipo assim, lavar panela grande, são os meninos?

BRUNA: É.

PAULO: Essa pedagógica é sempre no sábado?

BRUNA: Sempre no sábado, de seis até as cinco da tarde.

PAULO: Seis horas da manhã?

BRUNA: É.

PAULO: E fica o dia inteiro trabalhando?

BRUNA: O dia inteiro.

(Grupo de discussão com os jovens)

Na sequência deste diálogo, os demais jovens do grupo são questionados sobre o que eles achavam do que a jovem relatava. Respostas como “presídio”, “ditadura” e “é muita regra, é muita disciplina que tem que ter”, apontavam para a discordância de alguns dos jovens em relação à severidade das regras. Contudo, nem todos pensavam assim. Alguns concordavam que, se as diversas instituições estão oferecendo uma oportunidade aos jovens, elas têm o direito de cobrar-lhes. O que resta aos jovens, neste sentido, é se conformar, mudar de opinião, de gostos, de jeitos de ser e de se expressar. Refletimos aqui acerca destes movimentos dos jovens a partir da seguinte pergunta: o que é uma instituição? A instituição pode ser compreendida como um campo de práticas socialmente e historicamente construídas, em que são produzidos padrões de funcionamento baseados em valores, rituais, direitos e deveres, que estrutura um grupo social, regulando sua vida e seu funcionamento (Fonseca, 2003; Rocha, 2006). Tais práticas permitem a reprodução de determinados valores, tomados como verdades absolutas, mas, também, experiências de autonomia e liberdade dos sujeitos nela inseridos. A instituição, neste sentido, produz o que compreendemos como sociedade. No caso dos jovens participantes desta pesquisa, o que nos chama atenção é o impacto que os valores reproduzidos dentro das instituições têm de conformar as experiências dos jovens, fazendo-os menos autônomos e críticos, ao contrário do que pretendem as próprias instituições com o trabalho da carência dos jovens:

JÚLIA: Mas isso é meio que complicado. Mesmo você não concordando com um coisa, você vai alimentando aquilo, vai alimentando aquilo, vai chegar um ponto que você não vai conseguir mais suportar e vai...

BRUNA: Não, você vai se conformando.

MARIA: Você se conforma com uma coisa que antes você não concordava? Mudando por causa de pressão?

BRUNA: Não, você mudou de opinião, depois você consegue ver a parte boa daquilo.

MARIA: E a sua opinião?

BRUNA: Ela se transformou em outra, não existe mais.

MARIA: Ah não, abrir mão da sua opinião assim?

JÚLIA: Ficar prendendo uma coisa, mesmo que você não concorde, vai ficar prendendo, prendendo, um dia você vai cansar.

FELIPE: É igual ficar com dor de barriga, chega uma hora que...

(Grupo de discussão com os jovens)

Como aponta uma das jovens em um dos encontros do grupo de discussão, sua relação com a instituição é parecida com a de um casamento, mas sem a parte boa deste.

Se as instituições constituem-se como espaços de reprodução de normas e valores entre os jovens, nelas, também, são procurados espaços para reclamação e participação em decisões que lhes dizem respeito. No relacionamento entre jovens e outros atores das instituições, são os educadores as figuras mais próximas dos jovens. São eles os responsáveis

por acompanhá-los dentro de sala de aula e no desenvolvimento das atividades práticas. Neste sentido, são eles que os jovens procuram para reclamar sobre o que incomoda e, também, para dividir os problemas. A lógica do acompanhamento dos jovens na instituição é duplamente valorizada pelas instituições e pelos jovens:

Agora entra o papel, então, porque normalmente essa relação com a família a gente tem como um dos tripés, ou mais do que isso, da aprendizagem, o educador. Na formação teórica esse educador (...) tem que ter esse tempo para ter esse contato com a família, e acima de tudo ouvir o jovem. Acho que é ouvir o jovem no que se chama de acolhida, quando ele chega. A aprendizagem teórica não é simplesmente algo para se cumprir, é muito mais que isso. O educador ele tem normalmente metade do tempo para ele preparar a aula (**GUSTAVO:** Tem que saber a linguagem), ele tem que ouvir a família, tem que ouvir a empresa, tem que ouvir o jovem. *(Carlos, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

(...) mas de toda forma são nessas atividades de sábado que temos esse tempo de conversar, de chamar o jovem em particular e conversar com ele, que é uma atividade diferenciada e o efeito, uma fala também que vem lá da origem, que muitas vezes quando você abraça um você abraça todos. Então, quando você acolhe esse jovem que está numa situação o grupo se sente acolhido, por uma atividade. Mas ainda assim quando a gente vai desenvolvendo e aumentando, vai ficando complicado de ter uma escuta mais qualitativa. *(Luis, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

As instituições preocupam-se com esse acompanhamento mais próximo dos jovens, dos problemas que eles enfrentam nas empresas e na vida pessoal. As instituições com maior número de aprendizes assumem as dificuldades de manter um corpo profissional suficiente que dê conta do trabalho, mas sem negar a sua relevância. Seguindo a lógica contrária, as instituições menores são as que mantêm um acompanhamento mais próximo dos jovens, como expressa um dos participantes ao afirmar que “**TIAGO:** Esta é a vantagem de ser pequeno” *(Grupo de discussão com os representantes das instituições)*. Segundo os representantes, é neste acompanhamento que se torna possível realizar mudanças e potencializar a participação do jovem no programa de aprendizagem, como nos casos em que o jovem não está adaptando-se à empresa ou à modalidade de curso. A grande luta das instituições parece ser contra o nível de exigências das empresas, pois, segundo os representantes, elas querem um trabalhador e não um aprendiz em formação. Estas exigências podem trazer desconfortos e conflitos para o jovem que se for bem acompanhado pela instituição pode ter o seu problema solucionado. Dentro deste contexto, os jovens valorizam este acompanhamento e confirmam a fala das instituições, ou seja, quanto maior a instituição, maior o distanciamento entre a coordenação e os jovens, entre os educadores e os jovens:

Não, no CONDOMÍNIO é diferente. Se está com um problema, antes deles tomarem qualquer providência de excluir a pessoa, quando vê que não tem mais jeito eles vão atrás da família, vai para

dentro da escola, vai para dentro de qualquer coisa para poder recuperar aquele jovem. Eles não excluem de uma vez. *(Silvia, Grupo de discussão com os jovens)*

SÉRGIO: (...) Lá, o contato com os coordenadores é direto, eles acompanham a sala, às vezes vão na sala dar um recado ou aviso, sempre tem a liberdade de ir na sala conversar, sentar para conversar com a Juliana, com a Karen, com o Tiago. Lá é muito aberto, eles não tem nada disso que eles são os chefes pronto e acabou. Uma relação muito boa.

PAULO: Mais próxima, então.

SÉRGIO: É.

PAULO: Lá com vocês, como que é?

JÚLIA: Ah, às vezes, quando é para dar recado, aparece.

(Grupo de discussão com os jovens)

Os jovens associam estas relações de proximidade com os demais atores com o tamanho da instituição, sabendo que em algumas delas eles só existem enquanto mais um. O que é diferente em outras instituições, lugar em que o jovem é chamado pelo nome e convidado a participar de encontros de socialização em diferentes espaços dentro da cidade e passeios para fora do estado. Neste mercado de instituições, os jovens descobriram-se mais valorizados em algumas delas, como relata uma das jovens: “Acho que nós duas estamos a pé mesmo de instituição” *(Fabiana, Grupo de discussão com os jovens)*. A fala da jovem expressa desapontamento quando ela se vê diante de outros jovens que participam de atividades diversas promovidas por suas instituições. Contudo, nem esta relação mais próxima dos jovens com os educadores e coordenadores confere a eles o espaço requerido para construir mudanças dentro das instituições. Eles reclamam dentro destas, mas parece que não estão sendo ouvidos em suas demandas.

A diferença de salário e benefícios recebidos pelos jovens dentro das instituições foi o tema que gerou mais debate em todos os encontros. Ele foi trazido e reatualizado em todos os encontros, do início ao fim do grupo de discussão. Jovens da mesma instituição descobriram no espaço do grupo que recebiam salários diferentes, o que causava questionamentos tanto à legitimidade da Lei do Aprendiz quanto aos procedimentos adotados pelas instituições. Alguns jovens que se achavam mal remunerados descobriram, no grupo, que suas condições eram melhores do que a de outros jovens em diferentes instituições. Como apresentamos no Capítulo Metodológico, a legislação estabelece que o jovem receba salário igual ou superior ao salário mínimo/hora, o que legalmente possibilita às instituições oferecerem salários e benefícios diferentes, de acordo com as disposições da empresa com a qual o jovem assina o contrato. Assim, o valor do salário e os benefícios oferecidos aos jovens dependem da empresa. Contudo, os jovens discordam disso. Eles acreditam que as instituições deveriam se impor diante das empresas para buscar o equilíbrio e a homogeneidade nos salários e

benefícios oferecidos. É o que aponta a fala de uma das jovens: “(...) Isso eu acho que tinha que ser igual, já que eles estão oferecendo um convênio para tal empresa, para outra tinha que ser a mesma proposta, não ficar modificando” (*Fabiana, Grupo de discussão com os jovens*).

Apresentamos abaixo um dos diálogos entre os jovens em que a questão salário/benefícios torna-se uma demanda por igualdade entre os eles:

JÚLIA: O que é isso?

FABIANA: O quê, isso aqui? Eu odeio essa parte.

SÉRGIO: Pois eu amo o meu salário.

FABIANA: Eu queria tanto poder dizer isso um dia.

JÚLIA: Eu detesto o meu salário.

FELIPE: Mas você gosta do que você faz?

JÚLIA: Do que eu faço eu gosto, mas o salário é deprimente.

MARIA: Pára de reclamar, você ganha muito mais do que eu.

FABIANA: Muito mais do que eu.

JÚLIA: Mas eu trabalho muito mais do que você.

SÉRGIO: Gente, espera aí, vocês ganham quanto?

JÚLIA: Hum, você quer ouvir? Não queira.

FABIANA: Eu tenho até vergonha de falar isso.

SÉRGIO: Um salário mínimo é bom demais gente.

FABIANA: E quem disse que a gente ganha um salário mínimo?

FELIPE: Que bom para você que ganha um salário mínimo.

MARIA: O quê? Quanto que você ganha?

SÉRGIO: Eu ganho um salário mínimo mais duzentos reais.

MARIA: Olha a injustiça social, isso que eu não aguento.

FABIANA: Também acho.

JÚLIA: É isso.

FABIANA: Eu vou fazer direito e criar uma lei para que todos os aprendizes tenham salário igual.

JÚLIA: Qual a sua instituição?

SÉRGIO: LOTÉRICA.

JÚLIA: Eu vou pra esse treco.

MARIA: Onde fica isso?

FABIANA: Mas você é aprendiz? Pena que só pode ser aprendiz uma vez na vida.

MARIA: Não, eu já fui uma vez por outra empresa.

JÚLIA: Você tem até vinte e quatro anos para ser.

FABIANA: Tem certeza?

MARIA: Onde fica isso?

FABIANA: Estou indo para lá.

SÉRGIO: Você tem quantos anos?

SÉRGIO: Você já passou de menor aprendiz. Você agora é maior aprendiz. Lá não pega de dezenove anos não, só de quatorze e meio a quinze e quatro meses.

MARIA: Preconceito.

JÚLIA: Nossa, cadê os meus quatorze anos?

FELIPE: Quanto é o seu salário?

JÚLIA: Trezentos e sessenta, um absurdo. Para o tanto que eu trabalho deveria ganhar pelo menos uns mil.

FABIANA: Você está zuando da minha cara.

SÉRGIO: Eu tenho um cartão de alimentação de duzentos reais, todo mês.

BRUNA: Nós ganhamos duzentos e quatorze.

FELIPE: É o cúmulo.

SÉRGIO: Sabe quanto que eu ganho?

FABIANA: Eu ganho duzentos e trinta e cinco.

SÉRGIO: Eu ganho seiscentos e trinta e oito.

JÚLIA: Eu vou embora.

MARIA: Ó, com seiscentos e trinta e oito eu mudava a minha vida.

(...)

JÚLIA: Eu fiquei muito triste com tudo isso.

FABIANA: Eu também. Eu achava que você...

JÚLIA: Eu não. Tinha aquela outra menina do primeiro dia, a do banco.

FABIANA: Mas não é você que tem ticket, que tem não sei o quê?

JÚLIA: Eu tenho ticket.

FABIANA: Então, isso que eu fiquei revoltada, porque eu não tenho não. Você é da CORRETORA, ela pelo menos é de outra instituição.

SÉRGIO: Quanto que você recebe de cesta básica?

JÚLIA: Setenta. É porque é como se fosse tipo uma cesta básica.

SÉRGIO: Você tem plano de saúde?

JÚLIA: Se eu quiser tenho que adquirir.

SÉRGIO: O meu é de graça.

MARIA: Eu tenho dezenove.

SÉRGIO: Já era.

MARIA: Por quê?

JÚLIA: Ô menino, por favor, fica calado!

(Grupo de discussão com os jovens)

Apesar dos jovens exigirem igualdade de tratamento, no grupo de discussão com os representantes, quando estes foram questionados sobre os motivos dos conflitos entre as instituições e os jovens, foram apresentadas razões que se relacionavam ao atraso e à indisciplina dos jovens, sem qualquer menção a esta questão salários/benefícios diferenciados dentro da instituição. No entanto, os jovens relatam que já reclamaram sobre a situação em algumas instituições e que receberam a seguinte resposta:

Já falamos, porque tinha um pessoal que era da MONTADORA e a gente que era da FIRMA, eram essas duas salas juntas, a gente conversou muitas vezes: “ah, isso aí não tem como mudar, isso vocês assinaram contrato, vocês estão cientes disso”, eu falei: “eu assinei o contrato que eu estava ciente que eu ia trabalhar numa empresa com isso, isso e isso, eu não sabia que cada empresa ia ser cada uma com seu contrato”. *(Fabiana, Grupo de discussão com os jovens)*

Ou como relata outra jovem, a solução da sua instituição foi:

Então, dentro da AGÊNCIA dependendo do parceiro, há diferenças, e por isso que a gente fala o seguinte, põe quem é banco, sala de banco, sala de quem trabalha para a parceira tal, divide tudo para que não tenha problema, porque se for pôr: "ah, eu ganho duzentos e você ganha quinhentos e dez", aí já começa a ter problema. *(Carla, Grupo de discussão com os jovens)*

Como podemos perceber, as instituições primam por um relacionamento e um acompanhamento próximo das experiências vivenciadas pelos jovens no programa de aprendizagem. Novamente, o que parece se configurar é um distanciamento entre o que as instituições acham que conhecem sobre os jovens e o que de fato estes vivenciam. Será que uma demanda tão valorizada pelos jovens como a da igualdade nos salários/benefícios recebidos nunca foi percebida pelas instituições? Será que foi ouvida e interpretada como barulho (Rancière, 1996) dos jovens? O que as instituições estão dispostas a negociar com os jovens? Em quais momentos eles são considerados sujeitos com voz própria e que podem falar dentro da instituição? No final das contas, em quais situações o subalterno pode falar (Spivak, 2010)? Interrogamo-nos, portanto, até que ponto as instituições não têm se rendido às leis do mercado na execução dos seus programas de aprendizagem que lidam com um dos direitos da juventude, sem levar em consideração as demandas por igualdade enunciadas pelos jovens.

Como discutimos no Capítulo 1 desta dissertação, às crianças e aos jovens, neste mundo estratificado por idades, têm sido negados espaços de enunciação (Castro, 2008).

Quando inserimos nesta lógica os estigmas da pobreza e da carência a ela associada, estes espaços tornam-se mais cerceados, o que nos instiga a perguntar: com qual intenção tem sido proposto um acompanhamento próximo destes jovens, senão para reconhecê-los como sujeitos que podem promover atos de desclassificação da ordem estabelecida (Prado, 2008)? Aproximar para quê? Para trabalhar a carência destes jovens e integrá-los no mundo do trabalho e a um modelo de sociedade idealmente produzido pelo adulto? Como analisa esse autor, nossa sociedade é atravessada por inclusões subalternizadas, que apontam para a severidade das subordinações que nos afligem. Neste sentido, é preciso refletir sobre os objetivos que têm sido propostos e sobre no que eles têm se transformado no campo das práticas com estes jovens. As instituições parecem não ver que, seguindo a lei do mercado, elas oferecem mais direitos a determinados jovens, desconhecendo, inclusive, os impactos positivos de um salário melhor e de mais benefícios para a vida destes. Como vimos sinalizando ao longo dessas análises, o que elas parecem negar é a dimensão sócio-cultural da desigualdade social no Brasil, mas, neste caso das remunerações dos jovens, a dimensão econômica também é despotencializada como produtora de satisfação e reconhecimento social. Contudo, estes jovens sinalizam uma demanda por menos injustiças e por uma igualdade de tratamento. Neste sentido, diante de tamanha crítica aos próprios problemas que eles vivenciam, apostamos que, de carentes e inacabados, estes jovens não possuem nada. O que lhes falta talvez sejam espaços de fala e reconhecimento dentro das instituições.

4.3 Das contribuições do programa de aprendizagem profissional para a juventude pobre

Nas duas primeiras categorias, vimos os lugares socialmente construídos para os jovens de origem popular na interação destes com os diversos atores nas instituições de aprendizagem profissional, no ambiente de trabalho e na cidade, como o lugar das trocas sociais. Todas as instituições pesquisadas lidam com a demanda da juventude por trabalho, oferecem oportunidades de profissionalização aos jovens na perspectiva do direito ao trabalho ou no combate ao desemprego juvenil. Nas análises anteriores, vimos os jovens pobres serem tomados como um problema social, o que faz da juventude pobre um campo de intervenção social, em que, em nome do direito ao trabalho, a carência do jovem é trabalhada como forma

de garantir a oportunidade de sua integração e adaptação ao mundo do trabalho e a um modelo ideal de sociedade. A lógica da oportunidade e a ideologia meritocrática articulam-se para fazer do jovem, no final das contas, um devedor em relação às instituições. A ambiguidade entre objetivos pretendidos e o modo como as práticas se configuram não podem ser entendidas como produto de um má fé das instituições, mas como resultado da articulação de aspectos históricos, de exigências do mundo do trabalho (muitas vezes tomadas como inquestionáveis), de legislações no campo da juventude (construídas a partir da articulação de vários interesses), e de uma noção construída acerca dos públicos atendidos. Os jovens, que não contam com nenhum espaço de participação nas decisões dentro dos programas, apontam suas insatisfações com foco na formação humana e mandam novamente o mesmo recado: mais qualificação (Madeira & Rodrigues, 1998). Neste sentido, esta categoria visa analisar qual a percepção dos jovens da contribuição das experiências vivenciadas nos programas de aprendizagem profissional na relação presente/futuro em suas vidas. Para isso, levaremos, também, em consideração as dificuldades vivenciadas pelas instituições na realização destes programas.

Discutimos no Capítulo 2 os principais argumentos levantados em torno do debate acerca da centralidade e não-centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. Apontamos o fato de que o trabalho tem sido uma das questões que têm marcado a vida dos indivíduos no mundo moderno através, principalmente, dos sentimentos de insegurança, apreensão e preocupação com a vida profissional. Neste sentido, realização pessoal, realização material, não-trabalho, emprego e desemprego são temáticas à flor da pele da nossa sociedade, quando pensamos no nosso futuro individual e coletivo. Os jovens pensados como aqueles que devem ocupar o lugar vazio deixado pelos adultos estão inseridos nesta mesma lógica de inseguranças. Contudo, é preciso levar em conta, nesta dinâmica, questões próprias da relação juventude e trabalho, e, também, preocupações de outros atores sociais em relação a sua condição social. O trabalho, o emprego e o desemprego tornam-se, também, problemas da juventude, que sofre, quanto mais pobre for, processos de subordinação e precarização no mundo do trabalho e na interação com outras gerações de trabalhadores. Apesar desta especificidade do trabalho/emprego para a juventude, as transformações do mundo do trabalho – motivadas pela introdução de novos modelos de gestão da produção – mudaram o foco na formação do trabalhador do saber-fazer para o saber-ser (Bulhões, 2004). A exigência de um trabalhador flexível e polivalente trouxe a demanda de novos valores para a sua subjetividade: cooperação, solidariedade, auto-construção, mobilização ativa, engajamento, iniciativa, pensamento prospectivo, etc. Como aponta Crespo (2009), não é mais suficiente

moralizar o trabalho, mas torna-se necessário trabalhar a moral do trabalhador para que ele execute a sua função. Recursos emocionais e habilidades sociais tornam-se, portanto, requisitos para o desenvolvimento do trabalho. A ideologia do êxito e a psicologização da vida humana, segundo o autor, vão cumprir o papel de tornar o indivíduo um devedor em relação a essas habilidades. Contudo, estas exigências podem ser tomadas como contraditórias e paradoxais (Lima, 2001), pois são construídas dentro de um sistema social que conjuga sociabilidades baseadas na heteronomia, com exploração e alienação do trabalhador.

É dentro deste quadro amplo que as instituições de aprendizagem profissional apontam suas dificuldades em desenvolver programas que articulem formação técnica com formação humana, sem que o jovem seja tratado dentro da empresa como um funcionário. A condição de aprendiz é, a todo o momento, ressaltada pelos representantes das instituições em referência a um lugar de aprendiz, sem assumir responsabilidades como a de um funcionário dentro da empresa. Segundo eles, as empresas exigem habilidades e competências que os jovens *ainda-não* apresentam. Este *ainda-não* é afirmado para justificar as intervenções sobre os jovens pobres, pois a fixação destes como carentes e incompletos, mediante a pressão externa do mercado de trabalho, parece ser a brecha aberta para o trabalho da carência como forma de socializar o jovem pobre para o mundo do trabalho, bem como integrá-lo à sociedade a partir dos critérios que vimos discutindo ao longo deste trabalho. O problema da carência do jovem pobre, diante das exigências do mercado, é trabalhado pelos representantes das instituições da seguinte forma:

Então, eu ajo como intermediária em todos os sentidos na empresa, porque a empresa quer um jovem aprendiz que não existe. Ela quer um jovem aprendiz com aparência excelente, um jovem aprendiz com a linguagem boa, que saiba receber. O mercado hoje é muito exigente, eu falo isso muito com eles. Você tem que ter uma visão globalizada da empresa, ter uma postura profissional correta. A empresa, ela quer receber o jovem aprendiz pronto, ela não tem a paciência de perceber que ele está num projeto, que ele está em aprendizagem, que ele é um aprendiz. Eu falo muito com a empresa “você está pegando um jovem que não tem maturidade profissional, vivência de mercado, e vai ter que qualificá-lo, então, você tem que dar o tempo para que o jovem realmente consiga captar todo esse processo e se qualificar”. Ela quer receber ele pronto, qualquer coisa já é motivo para retirar. (...) mas eu acho que há cobrança dos dois lados, do jovem que não tem maturidade e quer sair por qualquer motivo e da empresa que quer um jovem que não existe. (*Sandra, Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

Com relação à expectativa da empresa, à exigência da empresa, acho que a gente tem que levantar uma bandeira em relação ao programa de aprendizagem. Ele não é um empregado como qualquer outro. Ele é uma pessoa em formação. Então, uma das questões que fica bem clara no decreto que regulamenta a aprendizagem é essa questão do aluno não poder ser responsabilizado por nenhuma atividade (...). E se ele está no programa, se ele está no curso de aprendizagem, é para se formar, então, se ele está numa área, por exemplo, de telemarketing, ele não pode ser responsabilizado como qualquer outro funcionário que é da área, pois ele está em processo de formação. Eu não quero delongar muito porque o primeiro objetivo é para a gente falar do perfil do adolescente e do jovem que atendemos na aprendizagem. (*Beatriz, Grupo de discussão com os representantes das instituições*)

Mas a gente tem que sentar com a empresa e mostrar que até a própria lei da aprendizagem é um itinerário formativo, esse jovem está num processo. Tem que trabalhar isso com a empresa para atender. (Francisco, Grupo de discussão com os representantes das instituições)

Em outro momento do grupo um dos participantes aponta: “Realmente, a gente está numa fase de querer saber o que a gente quer da aprendizagem (...)” (Luis, Grupo de discussão com os representantes das instituições). Em resposta a este questionamento, as instituições de aprendizagem seguem o que sugere a legislação, lugar em que a qualificação profissional dos jovens é pensada como formação de habilidades e destrezas técnicas para a realização de um trabalho, associada a aspectos formativos relacionados a valores, normas, atitudes, condutas e habilidades sociais para a execução do trabalho; conjunto que, como discutimos na categoria de análise anterior, tem sido privilegiado nos programas. Já apontamos anteriormente que é possível entender este processo como o de socialização para o trabalho (Tomás, 1994) que se dá no contato do jovem com seu ambiente de trabalho; sendo que neste caso da aprendizagem profissional tal processo é intermediado, também, por uma entidade formadora. O que percebemos de problemático nesta socialização para o trabalho é que ela tem se apresentado como um caminho de mão única, ao ser realizada seguindo determinados objetivos já elencados nestas análises. Outro elemento que torna este campo de atuação das instituições mais complexo é o fato de todas elas oferecerem um serviço para um cliente que está sendo obrigado, na maioria das vezes, a contratá-lo. As empresas são notificadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego e procuram as instituições de aprendizagem profissional para cumprir a cota de aprendizes estipulada. Neste sentido, o desconhecimento por parte das empresas contratantes dos objetivos propostos na Lei da Aprendizagem pode ser um elemento que reforça as exigências do mercado por um jovem que as instituições julgam não ter para oferecer, mas que está em processo de preparação.

Na categoria de análise anterior vimos a ambiguidade entre o discurso do direito ao trabalho para a juventude pobre e os contornos do trabalho da carência tomados nas práticas das instituições de aprendizagem profissional. O direito ao trabalho é garantido, mas outros valores entram em jogo na sua efetivação: a lógica da oportunidade de salvação do jovem pobre. Isso faz com o que os jovens percebam que falta “algo mais” nos programas de aprendizagem profissional, sendo este o requisito fundamental através do qual eles podem construir uma carreira profissional: formação técnica, específica, ligada a seu cotidiano de trabalho. Vale ressaltar a importância do trabalho para as classes pobres como possibilidade de mobilidade social ascendente, ou seja, de romper com o *habitus* herdado pelo seu sistema

familiar. Como afirma Ribeiro (2006), a educação é um dos principais fatores para a mobilidade social ascendente, pois é através dela que os sujeitos podem alcançar profissões de maior prestígio social e econômico no nosso sistema social. Contudo, como discutimos no Capítulo 2 e na categoria de análise anterior, a educação pública no Brasil para as classes pobres só faz expulsar e excluir os jovens da escola, sendo que aqueles que conseguem persistir na educação pública saem despreparados para o mercado de trabalho. Isto dá margem, portanto, para a produção de uma expectativa de que o trabalho, por si só, possa permitir esta ascensão social, ao se verificar a construção de carreiras profissionais estabelecidas sem a passagem pelos bancos da escola. A noção de mobilidade social apóia-se na idéia de que o sujeito, pelo mérito ou pelo talento, pode mover-se entre posições e lugares sociais dentro do sistema social, conforme aponta Prado (2002). Ela refere-se, então, ao indivíduo, ao modo como este pode mudar sua vida, a vida de sua família, seu destino de classe, e não o destino de toda a classe à qual pertence. Estes interesses individuais aparecem quando perguntamos aos jovens sobre os motivos que os levaram a participar dos processos seletivos das instituições: a busca pela independência financeira em relação à família e o interesse em construir uma carreira profissional. Esta pode ser entendida, como aponta Korman Dib (2007), a partir da ilusão ainda presente de emprego estável, plano de carreira, fidelidade ao patrão e seguridade social.

Neste sentido, nos perguntamos a respeito de como os jovens têm refletido sobre suas experiências dentro dos programas de aprendizagem profissional, numa perspectiva presente/futuro profissional. Como eles lidam com a relação entre expectativas construídas, experiências vivenciadas no presente e projetos pensados de um futuro profissional, a partir de suas inserções nos programas de aprendizagem? Além de identificar o foco do programa na formação humana, o que deixa o vazio para o “algo mais” da formação técnica, vejamos como eles dão sentido às experiências vivenciadas tomando o presente para pensar o futuro:

Eu entrei mais no projeto por causa mais de independência, tipo assim, ao invés de tudo que eu depender para comprar, para fazer, para pai ou mãe eu sei que eu vou ganhar mais dez reais do que um sim, eu prefiro falar, pegar meu dinheiro, falar sim, sim, do que ir lá, pedir e ganhar não. Acho que eu entrei mais por isso, não que eu não precise, mas eu acho que hoje em dia se eu sair do projeto, mês que vem eu já estou batendo a cabeça na parede, porque esse pouco ou não, eu vou precisar sim. (*Fabiana, Grupo de discussão com os jovens*)

BRUNA: Na ELETRÔNICA todo mundo está valorizando muito, tem dois meses que está com isso, todo mundo de 16 até 18 anos, só tem um que já fez 18 anos. Assim, ninguém nunca teve contato com tanto dinheiro, não é muito dinheiro, eu acho que é meio salário mínimo, eu não sei nem quanto é o salário mínimo.

RICARDO: R\$ 510.

BRUNA: Então a metade é?

RICARDO: R\$ 255.

BRUNA: Então, a gente recebe menos que meio salário e tipo assim, essa é a primeira vez que a gente tem o que receber todo mês. É uma novidade enorme para a gente que está acostumado a receber mesada ou nem receber mesada. Todo mundo está valorizando muito, tinha gente que tinha nota boa, porque foi escolhido por nota boa e agora está estudando bem mais para valorizar isso.

(Grupo de discussão com os jovens)

Aham. Porque por mais que o curso seja maçante, chato, a gente vai adquirir experiência, entendeu, vai ser uma coisa para o nosso próprio bem. *(Maria, Grupo de discussão com os jovens)*.

Sabe por que esses cursos ajudam a gente? Porque imagina se a gente não tivesse nem curso nem nada e fosse hoje de cara procurar um emprego. Todo mundo aqui eu sei que não encontraria, a não ser call center, telemarketing. Não ia encontrar, porque eles pedem para a gente: “não, tem que ter experiência, seis meses de experiência”. Eu estava cansada de ouvir essa frase quando eu ia procurar: “são seis meses de experiência, tem que ter um curso de alguma coisa”. E graças a essas instituições é que a gente vai adquirir essa experiência. *(Maria, Grupo de discussão com os jovens)*

Eu coloquei que eu gosto das oportunidades que a CORRETORA oferece para os jovens. Então, o objetivo principal deles é mesmo inserir o jovem no mercado de trabalho, mesmo que o jovem não renda muita coisa, mas eles fizeram a parte deles. *(Fabiana, Grupo de discussão com os jovens)*

Acho que já é um grande passo na questão do trabalho, porque na maioria das vezes você vai procurar um trabalho e eles te exigem um tempo de experiência, e uma vez que você já fez estágio isso pode te ajudar mais, essa experiência que você já teve para conseguir algo melhor. Pelo menos para algo acontecer, conseguir algo fixo, algo que você queira de verdade. Então é um passo importante. *(Felipe, Grupo de discussão com os jovens)*

Optamos por separar as experiências que os jovens vivenciam nos programas de aprendizagem em dois elementos: o primeiro refere-se às contribuições e o segundo aponta para o fato do programa trazer poucas contribuições para o presente/futuro profissional dos jovens. Esse primeiro bloco de relatos indica as contribuições do programa de aprendizagem profissional para a vida dos jovens, que, como podemos perceber, relacionam-se a três aspectos: à independência financeira do jovem, à aquisição de experiência profissional e à lógica da oportunidade, discutida em momentos anteriores desta análise. As duas primeiras contribuições encontram-se bastante discutidas em diversos estudos que tratam da temática juventude e trabalho, e que realizamos em momentos anteriores nesta dissertação, na perspectiva dos significados atribuídos pelos jovens ao trabalho em suas vidas. Os fatores da autoexpressão e da recompensa financeira (Borges, Tamayo & Alves Filho, 2006), conforme apresentado na segunda categoria de análise, permitem aos jovens avaliarem as experiências vivenciadas nos programas de modo positivo. A terceira questão corresponde ao argumento que construímos neste trabalho acerca da lógica da oportunidade que parece se estabelecer entre as instituições de aprendizagem e os jovens, a partir da qual o jovem conquista a oportunidade dentro da lógica do mérito e, ainda, agradece a instituição por ter permitido a ele

esta conquista. É a transformação do direito do jovem ao trabalho em uma dádiva da instituição, que, como examina Abramo (1997), faz parte da formulação de direitos sociais na sociedade brasileira.

No elemento das poucas contribuições do programas de aprendizagem profissional para a relação entre presente e futuro profissional dos jovens, encontramos a frustração com a formação que não os prepara para exercer uma profissão ou para a construção de uma carreira profissional. A decepção dos jovens leva, portanto, a um desinteresse pelo dia de formação na instituição e a uma sobrevalorização da empresa, como podemos observar:

Porque o curso que a gente faz não prepara para poder, não aprende as coisas de banco, aprende assim, a história da moeda, a história de não sei o quê. O dia mais cansativo é a quinta-feira, porque é o dia de estudar, tem dia que a gente fica assim ó, dá uma hora que a gente está estudando a matéria tem gente que está debruçado na carteira, desse jeito, a professora fala: "vai lá lavar esse rosto pelo amor de Deus" (...) *(Carla, Grupo de discussão com os jovens)*

JÚLIA: Ah, mas igual lá na CORRETORA, fala que é cursos administrativos, mas até hoje eu não vi nada administrativo.

PAULO: O que você está vendo lá?

JÚLIA: Desenho, estou aprendendo a desenhar com giz de cera, lápis de cor, fazer recorte.

PAULO: Por quê? Como que é isso lá, Júlia?

JÚLIA: Sério. Tipo assim: dá um tema, desse tema dá o exercício, no exercício sempre vem esses negócios para fazer colagem. O tema que a gente estudou semana passada foi protagonismo juvenil. A gente escreve sobre o que é protagonismo juvenil e teve um exerciciozinho lá, que a gente falou o que a gente achava que era e pronto. Na semana retrasada teve um negócio de cultura, a gente teve que fazer colagem sobre o que era cultura, o que era cultura juvenil e o que era diversidade cultural. Colagem. *(Grupo de discussão com os jovens)*

JÚLIA: Ó, pode até ser importante, mas você fica sem saber em que você vai aplicar isso na sua vida. Porque são coisas que você não sabe bem o que ela está dizendo, é tipo eu falar uma coisa, já entrar com outra coisa e não dá sentido.

FABIANA: Igual a Maria lá no ESCRITÓRIO, ela aprende uma coisa, ela faz o curso de uma coisa que ela vai usar na empresa e ela pode usar na vida dela para alguma coisa. O nosso curso na CORRETORA, assim, não tem nem como você colocar no currículo que você fez aquilo porque não vai fazer diferença nenhuma. Não tem utilidade.

JÚLIA: Nisso tem o conteúdo do curso também, que até então não está fazendo muita diferença. Você colore...

PAULO: Os conteúdos trabalhados.

JÚLIA: Porque lá no começo você: "você vão estudar rotinas administrativas". Todo mundo foi com aquilo né, rotinas administrativas, o que você faz durante o dia no seu serviço, **(FABIANA: Ah, é.)** mas chegou lá a gente começou a colorir, a montar paisagem, dá um tema e a gente faz colagem.

MARIA: Mas isso a gente também faz no ESCRITÓRIO, só que a matéria tem um nome diferente, relações humanas, a concepção de você, sua, e do outro. A gente também colore. *(Grupo de discussão com os jovens)*

PAULO: Vocês acham que essa decepção é compartilhada por outros aprendizes também? Tipo, o curso talvez não traz muita contribuição?

JÚLIA: Tem.

FABIANA: Todo mundo reclama.

JÚLIA: Todo mundo reclama, não tem um que você fala assim: “você está gostando do curso?”, “estou, estou adorando o curso”, não tem nenhum. Tipo assim, porque na minha empresa como são oito meninas, então eles disponibilizam carro e van, carro que pega e a van que traz todo mundo junto.

PAULO: Vocês vão juntas e voltam.

JÚLIA: É. Então você escuta: “ah, mas eu não gosto, mas eu detesto isso, eu detesto aquilo”, a gente pensa: “nó, terça-feira dia de curso”, você já vai até cansada porque você sabe que você vai ver as mesmas coisas.

(Grupo de discussão com os jovens)

PAULO: Tem algumas coisas que vocês falaram que são bastante parecidas. Tem alguma coisa nas instituições que vocês são obrigados a fazer e que vocês não gostam de fazer?

FABIANA: Ir para o dia de formação.

SÉRGIO: Verdade.

BRUNA: Eu gosto.

PAULO: Vocês não iriam?

FABIANA/JÚLIA/SÉRGIO: Não.

FABIANA: Se falassem assim: “você tem a opção de fazer um dia de formação ou de trabalhar todos os dias na empresa”, eu trabalhava todos os dias na empresa.

SÉRGIO: Eu também. Mil vezes.

FABIANA: Igual, tem um negócio da ASSPROM que você faz toda a sua formação antes, uns meses antes, depois você entra para a empresa. Igual no ESCRITÓRIO, você faz a formação toda antes de ir para a empresa. Ia ser ótimo, você ia passar tortuosos meses dentro da CORRETORA, da instituição, mas o resto você não ia precisar ir lá nem para entregar sua folha de ponto.

MARIA: Não vejo o ESCRITÓRIO dessa forma. Ow, eu fico maior feliz quando dá meio-dia e eu estou descendo para ir pro ESCRITÓRIO.

FABIANA: Nossa, eu queria.

(Grupo de discussão com os jovens)

Como sinaliza uma das jovens, como colocar no currículo os conteúdos aprendidos no seu programa de aprendizagem? Como acreditar que isso pode contribuir para a construção de uma trajetória profissional? Neste sentido, identificamos mais um fosso entre jovens e instituições de aprendizagem profissional, pois, no grupo com os representantes das instituições, é dado outro sentido ao desinteresse dos jovens pelo dia de formação:

Aí a gente tem um problema prático, não sei se vocês têm o mesmo problema: essa questão de quando ele começa, ele traz esse significado de trabalho que ele recebeu da família dele, e ele valoriza muito o trabalho e passa a não valorizar mais tanto o curso, o curso inicial, porque a novidade agora é o trabalho. *(Tiago, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

No presente, como vimos anteriormente, eles ainda atribuem o sentido do retorno financeiro, da aquisição de uma primeira experiência profissional e de terem conseguido alcançar uma oportunidade. Contudo, em relação ao futuro, as experiências de frustração e de decepção do presente apontam para o fato de que menos recursos estão sendo oferecidos do que aqueles esperados pelos jovens e imaginados pelas instituições para os jovens darem início às suas trajetórias profissionais. Estas podem ser pensadas para os jovens pobres como uma possibilidade de romperem com o *habitus* de classe que eles herdaram, de se armarem

com mais volume de capital econômico contra a dominação produzida por uma violência simbólica (Bourdieu, 2003) que opera sutilmente sobre seus corpos e suas consciências. É uma saída individual – a da mobilidade social – dentro de um contexto social mais amplo que tem dificultado a construção da mudança social (Prado, 2002), no qual o movimento entre lugares e posições sociais é pensada na lógica do grupo de pertença, e não do indivíduo. O que estes jovens estão dizendo, portanto, é que para eles não têm sido possível pensar contribuições efetivas para suas trajetórias profissionais a partir das experiências vivenciadas nos programas de aprendizagem, diante do formato com que estes programas têm sido desenvolvidos. Como produto, isso pode estar levando à entrada dos jovens numa circularidade de cursos de formação profissional dentro de uma mesma instituição ou em instituições diferentes, como aponta uma das jovens do grupo. Esta circularidade pode ser alimentada pelos jovens, seja para manterem-se com renda e independentes em relação a seus pais, ou na esperança de encontrar no novo curso possibilidades maiores de construir uma trajetória profissional.

Para tornar esta avaliação dos jovens mais aguda, precisamos também levar em consideração as profissões para as quais estes jovens estão sendo formados, pois, mesmo se eles estivessem sendo tecnicamente capacitados nas ocupações em que eles se encontram não se estaria resolvendo o problema do impedimento de construção de trajetórias libertas do seu *habitus* de classe. Vale lembrar que estas são ocupações que exigem baixa qualificação profissional e que têm pouco retorno financeiro, além de contar com pouco prestígio social na nossa sociedade. Neste sentido, nos perguntamos: “todo trabalho é digno?” (Maciel, 2006). As modalidades de curso que têm sido oferecidas aos jovens permitem um trabalho digno e reconhecido socialmente, e com possibilidade de ascensão e mobilidade social?

Apresentamos no Apêndice D uma tabela com as modalidades de cursos, e suas respectivas ocupações, oferecidas pelas instituições de aprendizagem. Não é necessário muito esforço para compreender-se que, aos jovens, estão sendo oferecidas ocupações com baixa exigência de qualificação profissional e, concomitantemente, baixo retorno financeiro. A exceção fica para uma das instituições do Sistema S que, por se voltar para o ramo industrial, oferece um leque mais diversificado de cursos com diferentes níveis de exigências de qualificação profissional, como no caso dos cursos voltados para a área de informática. Este é um fator que agudiza a avaliação que os jovens fazem da experiência que estão vivenciando para o seu futuro profissional, pois, diante das profissões e das empresas nas quais estão inseridos, eles não têm o menor interesse ou perspectiva de construir uma carreira dentro delas:

Lá na SERRALHERIA não, lá eu trabalho como pequeno aprendiz. Se eu for entrar como cargo efetivo eu posso ser recepcionista, dali eu posso passar para a tesouraria que recebe melhor ou então informática. Mas são pessoas que já estão na empresa, depois daquilo eu vou fazer o que, vou ser gerente? Não tem mesmo função para você crescer dentro da empresa. Eu não quero ficar ali por conta disso. *(Silvia, Grupo de discussão com os jovens)*

MARIA: Porque no trabalho eu não vou ter muito para onde sair, eu não vou ter muitas oportunidades, não vai ter muitas brechas. Mas para eles o trabalho já é uma oportunidade única e só, entendeu. Graças a Deus que eu estou aqui.

PAULO: Então você acha que o trabalho lá, a experiência lá, não é essa saída?

MARIA: Não, vai me ajudar enquanto eu estiver na empresa. Quando o meu contrato com a empresa acabar, acabou. Lógico que o curso vai ajudar para eu encontrar outro emprego para ajudar no meu currículo. Mas oportunidades de crescer, plano de carreira? Esquece. Eu acho que não.

ALINE: Eu posso crescer lá fazendo outras coisas, posso mudar de setor, ir para um setor melhor. Mas na parte da carreira, tipo assim, tomar uma coisa que você gosta, eu acho que não. O que eu gosto não tem nada a ver com o que eu faço.

(Grupo de discussão com os jovens)

Dentro das instituições e dentro das profissões em que eles estão inseridos as perspectivas futuras são descartadas por fatores como: a ausência de cargos que os interessem na hierarquia organizacional, a profissão não se relaciona com o que eles gostam de fazer, eles trabalham em órgãos públicos em que os funcionários são concursados ou estão em empresas que foram obrigadas a contratá-los, marcando um lugar de total exclusão desses jovens como apresenta o seguinte relato:

Eu conheci a empresa que eu vou trabalhar na quinta-feira. A gente já tinha recebido antes de começar a trabalhar, até agora a gente não começou, e eu estava esperando uma coisa... Nunca trabalhei, eu estava esperando uma coisa muito legal, nem sei o que eu estava esperando, nem consigo imaginar. Cheguei lá e vi todo mundo sério, de uniforme. Depois a gente conversou com o chefe, o Sr. Raul, que tem a cara super fechada, e que eu tenho pesadelo com ele desde quinta-feira. Ele falou que realmente não tem emprego para os quatorze aprendizes lá, por isso vai ter duas turmas, uma de manhã e uma de tarde. Eu estudo de manhã, chorei muito na quinta-feira, eu vou ter que mudar de turno na escola, vou passar para tarde e vou perder contato com muita gente de novo. Ele falou que realmente é a primeira vez que a empresa está trabalhando com isso e foi porque o Ministério do Trabalho pediu, por isso que ele está contratando. Então, é uma obrigação para a empresa, em vez deles falar assim: “seja bem-vindo”, eles não estão querendo a gente lá. A gente olha para ele e vê, a gente sente isso. São dois por setor, as salas são menores que meu quarto e vão colocar mais dois por setor. Eles tiveram a notícia lá na hora, a gente estava surpreso de estar lá e eles mais surpresos ainda da gente estar lá. Eles não estão preparados para receber a gente e a gente ficou assim, não sei as outras pessoas, eu não gostei, chorei muito quinta-feira. *(Bruna, Grupo de discussão com os jovens)*

Em outros momentos, os jovens sinalizaram este mesmo lugar de intrusos na empresa, diante da imposição de uma Lei que obriga à contratação de aprendizes. Em outro encontro do grupo de discussão, a jovem relata ter superado o impacto do primeiro encontro com seu chefe, mas mostra-se ciente do seu lugar na empresa e do seu futuro quando acabar o contrato: procurar novas oportunidades de trabalho ou de projetos sociais. É possível que ela se torne

mais uma dos tantos jovens a alimentar o círculo do desemprego ao sair de experiências de trabalho que não permitiram uma fixação destes na empresa. Retomando o que Madeira (2004) discute sobre a principal causa do desemprego juvenil na atualidade, ou seja, a alta rotatividade de jovens entre experiências de trabalho precárias, não estaria a Lei da Aprendizagem, neste sentido, alimentando este moinho de jovens desempregados e sem qualificação profissional específica em busca de novas e mais novas oportunidades? Como as instituições se posicionam em relação a isso?

Não podemos nos furtar de apontar o modo com estes jovens estão submetidos a mecanismos sociais e subjetivos que produzem sofrimento no trabalho. Este sofrimento pode ser percebido diante da dificuldade deles estabelecerem vínculos mais fortes com o emprego, como efeito de determinadas atividades realizadas, e perante as mudanças que precisam realizar em suas vidas para permanecerem no trabalho e nas instituições formadoras. Nos percursos que percorrem no interior das empresas estes jovens decepcionam-se com as atividades realizadas, a forma de gerenciamento de seus trabalhos causa descontentamento, a instabilidade do vínculo de trabalho gera medo e ansiedade, e alguns sentem-se indesejados diante de uma política pública que obriga sua permanência dentro de determinadas empresas. Mesmo não sendo o sofrimento no trabalho um dos temas centrais deste trabalho, é importante estar atento às mobilizações subjetivas que são produzidas nas vidas desses jovens a partir de determinadas condições de trabalho que lhes tem sido impostas.

Durante as discussões do FECTIPA e no grupo de discussão com os representantes das instituições a questão relacionada às modalidades de cursos oferecidas pelas instituições esteve presente. No FECTIPA, tal debate foi iniciado na apresentação do programa de uma das instituições que apontou a sua discordância frente à atitude do Ministério do Trabalho e Emprego de ter notificado as empresas de conservação e limpeza, o que gerou uma demanda de contratação de jovens aprendizes para as ocupações de faxineiro, porteiro, zelador, etc. Nas reuniões seguintes, este tema voltou para discussão entre os membros do Fórum com os seguintes posicionamentos:

Mesmo para os jovens que tem entre 18 e 24 anos nós devemos nos perguntar a respeito de quais atividades eles podem realizar. *(Membro do FECTIPA não identificado, Notas de diário de campo)*

O SENAC abriu curso de empregada doméstica, camareira e zeladoria, e não teve procura por parte dos jovens. O jovem tem que perceber que ele pode deixar de ser faxineiro e virar supervisor de área. *(Coordenadora do FECTIPA, Notas de diário de Campo)*

Para este curso de conservação e limpeza eu busco o jovem que não tem perspectiva nenhuma de vida e construo com eles uma esperança de virarem supervisor para mantê-los no curso. *(Sandra, participante do grupo de discussão com os representantes das instituições, Notas de diário de*

campo)

Nós estamos lidando com um público em que alguns nem faxineiro vão conseguir ser. Tem alguns jovens que vão conseguir ser flanelinha e que não vão conseguir ser outra coisa. Não é qualquer um que vai conseguir ser um servente de pedreiro. *(Coordenadora do FECTIPA, Notas de diário de campo)*

Alguns membros do Fórum manifestaram-se, terminantemente, contra a imposição de inserir jovens, mesmo que acima de 18 anos, nas ocupações de faxineiro. Contudo, como se tratava de uma imposição do Ministério do Trabalho e Emprego e algumas instituições já estavam desenvolvendo estas modalidades de curso, houve, também, falas que tentassem contornar algo que aparecia como um problema para as instituições. Neste sentido, diante do impacto destas discussões no Fórum e dos questionamentos acerca dos efeitos de um curso de aprendizagem em conservação e limpeza para a trajetória profissional de um jovem, consideramos pertinente levar esta discussão para o grupo de discussão com os representantes das instituições. Retomamos com eles a discussão realizada no FECTIPA e perguntamos como as instituições têm enfrentado tal demanda. No diálogo entre os representantes, o tom foi o de uma resistência precária e o de uma necessidade de fortalecimento do grupo de instituições contra este tipo de injunção:

PAULO: (...) Por exemplo, aqui na reunião do FECTIPA apareceu a discussão em relação aos cursos de conservação e limpeza, sobre qual é a efetividade de um curso como esse. O que vocês acham disso? Como as instituições têm enfrentado isso?

BEATRIZ: (...) Nós não oferecemos esse programa. Inclusive, a gente foi solicitado, mas de acordo com o referencial, com a proposta educacional que temos, a gente não poderia desenvolver esse programa. Não desenvolvemos mesmo, mas não quer dizer que lá na frente a gente não vá desenvolver, mas até o momento a gente conseguiu não entrar nessa seara. Porque a gente entende que, qual é a perspectiva que vamos dar para o jovem desenvolvendo esse curso?

(...)

ROBERTA: Eu acho até contradizente o próprio Ministério exigir isso das empresas, cobrar uma cota das empresas em cima desse público. Na área de conservação e limpeza e outras, que é uma atividade para os adolescentes, exigir que essa empresa contrate aprendizes na área de conservação e limpeza, sendo que na área de aprendizagem se oferecem cursos que exigem formação. (...) Como que você vai colocar aprendiz na vigilância, aprendiz na limpeza, como que é isso? Então, você vai oferecer curso nessa área? É contradizente com a proposta da aprendizagem que exige uma formação, uma qualificação e um desenvolvimento para os adolescentes, uma vez que eles também não podem desenvolver certas atividades.

(...)

LUIS: Mesmo esses de 18 a 24 anos, você vai ver uma sobreposição, muitas vezes você vai sobrepor mesmo, vai tirar uma vaga que seria talvez dos pais desses jovens que trabalham com isso.

ROBERTA: Eu concordo, é exatamente isso que eu penso.

BEATRIZ: A gente está repetindo, a gente está perpetuando a desigualdade. Porque às vezes foi trabalhar porque não teve condições de estudar e a gente retira esse aluno, porque é uma jornada muito pesada, porque o aluno tem que estudar na entidade formadora, ele tem que ir para a empresa fazer a prática e ele tem que estudar, porque a maioria, pelo menos o nosso público estuda à noite porque ainda está cursando o ensino médio. Então, você tem uma jornada tripla. Isso é muito pesado.

(Grupo de discussão com os representantes das instituições)

Como reflete a última representante, oferecer esta modalidade de curso e inserir os jovens em uma ocupação profissional reconhecida socialmente como subalternizada no nosso contexto social pode ser o caminho da perpetuação da desigualdade social. Ao tomarmos como referência a construção da nossa modernidade periférica e a produção de sujeitos considerados dignos de reconhecimento e prestígio social, e uma massa de subcidadãos que engrossam o corpo de uma ralé estrutural, devemos levar em consideração que o princípio da dignidade (Souza, 2009) é, também, construído dentro da esfera do mundo do trabalho. Em resposta à pergunta “todo trabalho é digno?”, se formos fiéis a este referencial, responderemos que não, pois determinados trabalhos são considerados mais desqualificados que outros, pois opera dentro da categoria trabalho uma hierarquia moral pré-reflexiva implícita, que reproduz situações de desigualdade social (Maciel, 2006). O ponto de partida para o entendimento desta hierarquia moral do trabalho é o mesmo da compreensão da hierarquia moral subjacente ao racionalismo ocidental (Souza, 2005), que discutimos no Capítulo 1. Maciel (2006) e Souza (2005) examinam que a hierarquia moral do sujeito ocidental baseia-se na dualidade alma/mente e corpo, que vai servir como o fundamento para todas as distinções e classificações no capitalismo moderno. A oposição mente e corpo vai criar uma dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo os indivíduos da ralé aqueles que não portam as capacidades cognitivas exigidas para ocupar trabalhos dignos e úteis, que podem garantir o sentimento de dignidade e a aplicação da regra infra-jurídica da cidadania. Os sujeitos da ralé estão fadados a não se transformarem em capital humano (Maciel, 2006) e, por isso, vão desempenhar os trabalhos que mais se aproximam do corpo e da ausência de racionalidade no mercado de trabalho. Neste contexto, compreendemos que a divisão moral do trabalho produz uma desigualdade social, na dimensão pré-reflexiva da realidade, eficaz para a perpetuação da pobreza no nosso país.

Oferecer aos jovens de origem popular um curso de conservação e limpeza ou de auxiliar administrativo, considerados como voltados ao exercício de atividades moralmente desvalorizadas dentro desta hierarquia moral do trabalho, pode sim configurar-se como um caminho de reprodução pré-reflexiva da desigualdade social e perpetuação da pobreza destes jovens. Por que não oferecer outros cursos? Por que não oferecer outras saídas para estes jovens? Por que não resistir às injunções do mercado de trabalho e do Ministério do Trabalho e Emprego? Esta é a reflexão que uma das representantes das instituições realiza durante o grupo:

Não existe também uma linha mestra de atuação entre as entidades, porque nós poderíamos nos fortalecer. Porque se uma empresa vai à LOTÉRICA e pede para fazer determinado curso, explica, propõe fazer desse jeito, ou desse outro jeito, e eles não fazem; e ela procura o CONDOMÍNIO e o CONDOMÍNIO faz, assim acaba que quem vence sempre é a força do mercado. Não existe aquele diálogo, não existe a flexibilização, porque às vezes um é um pouco mais rígido porque acredita em algumas premissas, quer segurar, mas o outro cede. Às vezes, fica complicado porque a gente mesmo não se organiza em torno de algo que é comum. Eu sei que todos nós acreditamos nisso, por várias questões. Nós não vamos nos organizar por várias questões. *(Beatriz, Grupo de discussão com os representantes das instituições)*

Não é demasiado reforçar que não estamos deslocando as causas da injustiça social para o grupo de instituições de aprendizagem profissional, mas apontando que elas fazem parte do contexto de reprodução opaca e intransparente da nossa desigualdade social, legitimada pelo mercado e pelo Estado, onde a transformação possível é a saída individual propalada pelo liberalismo. As instituições sabem os lugares que elas ocupam nessa oferta de modalidades de cursos e postos de trabalho para os jovens pobres, ou seja, sabem que eles estão sendo inseridos em profissões desvalorizadas socialmente e sem perspectivas de crescimento profissional, e, por isso, tentam convencer os jovens que é preciso ter paciência e permanecer no programa em nome de uma experiência de trabalho. Foram recorrentes as falas dos representantes no sentido de que é preciso sentar com o jovem e mostrar-lhe que compensa investir um ou dois anos no projeto de aprendizagem em nome de uma experiência de trabalho. Contudo, os representantes relatam que alguns jovens desistem do programa em troca de um trabalho de carteira assinada ou alguma atividade informal remunerada. Isso é interpretado como falta de maturidade do jovem, falta de perspectiva de futuro, como carência, e não como uma resposta à forma como o programa tem sido desenvolvido. Diante da ausência de perspectivas para a construção de uma carreira profissional, como permanecer por até dois anos nestes programas? Esta é outra questão criticada por alguns representantes, pois eles acreditam que, para os cursos que têm sido oferecidos, é um exagero pensar um programa com dois anos de duração, o que corresponde a uma média de quatrocentas horas, sendo pelo menos vinte e cinco por cento delas de formação na instituição qualificadora. Para eles, um ano de programa é o suficiente para que o jovem realize a formação teórica e o desenvolvimento das atividades práticas na empresa.

Acreditamos que é neste contexto complexo, que envolve jovens pobres, instituições de aprendizagem profissional, Estado e mercado de trabalho, que os jovens da nossa pesquisa encontram-se inseridos, e de onde puderam falar sobre suas experiências vivenciadas nos programas de aprendizagem profissional, de como dão sentidos para elas no presente e como elas ajudam a pensar seus futuros. Não há respostas simples a serem dadas diante de toda esta complexidade, pois, se apresentássemos aqui indicações a serem seguidas, ou fórmulas a

serem testadas, estaríamos correndo o risco de identificar o certo e o errado na história. Nossa proposta é outra. O que pretendemos com este trabalho é convidar e implicar os atores envolvidos nesta pesquisa para o debate acerca da inclusão de determinados sujeitos na nossa sociedade seguindo modelos que impedem a desclassificação do mundo constituído e que promovem a reprodução das desigualdades sociais. Os jovens pobres são os sujeitos e a salvação da carência pelo trabalho da moral é o modelo a ser debatido neste nosso convite.

Vimos nesta categoria, o lugar difícil ocupado pelas instituições no desenvolvimento dos programas de inserção profissional e as repostas dadas pelos jovens quando refletem sobre os programas: no presente há contribuições; para o futuro, suas contribuições são incertas, duvidosas, até mesmo desconsideradas. As experiências vivenciadas pelos jovens têm efeitos no presente que precisam ser questionados: reforçam os lugares subordinados dos jovens nas hierarquias de classe e geração?; perpetuam a situação de pobreza dos jovens?; oferecem saídas para que os jovens possam romper com seus *habitus* de classe?; permitem iniciar a construção de trajetórias profissionais como um cidadão digno e útil, reconhecido e respeitado socialmente? Esta categoria de análise lança estas perguntas e propõe a construção de um conhecimento que pode contribuir para respondê-las.

Como apontamos anteriormente, não visamos construir nestas análises o lugar de culpa para as instituições em relação a determinadas experiências vivenciadas pelos jovens. Acreditamos que, diante da produção de tantas *obviedades* pelos estudos acadêmicos, faz-se necessário suportar a crítica, especialmente, quando ela se mostra de modo contextualizado em relação a diversos fatores que envolvem uma realidade estudada. Ao optarmos por trabalhar com experiências vivenciadas, discursos produzidos e práticas sociais de um grupo de instituições e de um grupo de jovens, realizamos as ressalvas em momentos que julgamos necessários para acrescentar mais elementos que trouxessem novas problematizações para discussões, mostrando seus paradoxos e incongruências. Há diferenças de atuação entre as instituições, há diferenças de avaliação entre os jovens de diferentes instituições, elas e eles não são homogêneos em suas práticas e sentidos produzidos, mas quando olhados em seu conjunto se aproximam do que apresentamos aqui.

As instituições de aprendizagem profissional apresentam seus objetivos com os programas, sendo o que apontamos aqui em diversos momentos é como estes objetivos têm se mostrado na prática, através da fala dos jovens e, também, dos seus representantes. É preciso, portanto, que esta compreensão fique clara para que as instituições não sejam tomadas como agindo de má fé. Ao contrário disso, sinalizamos que elas se encontram imersas na reprodução opaca e intransparente da nossa desigualdade social.

Apresentamos uma proposta de análise da construção dos lugares destinados aos jovens de origem popular no nosso contexto social ao apontarmos as hierarquias às quais eles se encontram submetidos. Ora geração e classe social aparecem juntas para desclassificar estes jovens, ora elas aparecem separadas, mas ambas ancoram a reprodução da nossa desigualdade social. O fundamento desta é de ordem moral, como vimos apresentando ao longo de trabalho, e ramifica-se em seus aspectos sociais e econômicos. A construção dos *habitus* de classe e do “gosto”, por parte das elites, leva em consideração a posse e o volume de capitais absorvidos e herdados dentro do sistema familiar, como aponta Bourdieu (2007). Educação e cultura, neste sentido, fazem parte do capital cultural que pode ser transformado em outros capitais, conferindo aos sujeitos privilégio social. Contudo, no contexto social brasileiro, a homogeneização de um tipo humano ideal e seus capitais associados não foi possível, o que tornou a educação um bem comum acessível apenas a poucos grupos de indivíduos. As classes pobres, sem acesso a uma educação de qualidade, foram empurradas para o mercado de trabalho sem o capital cultural necessário para o reconhecimento de dignidade. Tais classes entram no mercado de trabalho tomando-o como possibilidade de aquisição de capital econômico, para transformá-lo em cultural e fonte de prestígio social. É, neste contexto, que a profissionalização e a inserção no mundo do trabalho tornam-se um caminho extremamente valorizado pelas classes populares.

No caso da juventude pobre, reconhecemos e discutimos as precariedades que marcam historicamente o mercado de trabalho dos jovens no Brasil. Contudo, consideramos arriscadas as propostas de alguns autores (Frigoto, 2004; Pochamnn, 2004) que têm defendido a criação de bolsas que garantam a permanência dos jovens nas escolas até os 18 anos, associadas com a proibição do trabalho juvenil até esta idade. Nosso questionamento não se relaciona com a ideia da concessão de bolsas, pois elas mostraram-se, nos últimos anos, como um elemento importante de redistribuição da riqueza no nosso país. Contudo, questionamos o fato desta proposta vir a produzir mais desigualdade social, uma vez que não leva em conta a degradante situação do nosso sistema público escolar que, ou expulsa os jovens pobres da escola, ou não lhes permite uma formação para o mundo do trabalho. Tal proposta corre o risco, neste sentido, de aumentar o trabalho juvenil informal e empurrar o problema do emprego e do desemprego para a idade acima dos 18 anos. Sem uma reforma do sistema escolar é impensável as contribuições desta proposta para os jovens de origem popular.

Consideramos que, para a juventude pobre, as políticas públicas de trabalho e emprego aqui estudadas possuem contribuições importantes: o contrato formal de trabalho, a seguridade social garantida, a remuneração pelo serviço, a formação profissional para a

execução de uma profissão e o acompanhamento de todo este processo. Elas podem sim se configurar como uma oportunidade para os jovens construírem uma trajetória profissional e novos lugares sociais na sociedade. Isso, no entanto, exige que as instituições assumam outro referencial de compreensão dos jovens pobres, não mais como carentes, exercendo sobre eles o trabalho da carência. Para isso, elas precisam encarar e dialogar com o tema da desigualdade social brasileira, de modo crítico, como fizeram os jovens, encontrando na produção de injustiças sociais o problema da pobreza, e não na *natureza* do indivíduo. É preciso, portanto, que elas pensem uma qualificação profissional para os jovens que leve em consideração e dialogue com a produção da nossa desigualdade social. Como isso pode ser realizado? De uma coisa estamos certos: não é pelo esforço de um único ator. Neste sentido, este não é um problema apenas das instituições de aprendizagem profissional, mas sim da sociedade brasileira que deve encontrar caminhos que produzam menos pobres e menos desigualdade social.

O trabalho deve ser visto como um antídoto ao desemprego juvenil, e não como uma oportunidade de trabalhar a carência do jovem pobre para inseri-lo no mundo do trabalho e ser integrado à sociedade para manutenção dos valores hegemônicos. É contra determinadas formas que os objetivos dos programas de inserção profissional podem tomar no campo das práticas juntos aos jovens pobres que apresentamos nossas críticas, e não contra os programas em si. Não é uma cobrança tecnicista que está em jogo, mas a importância que a formação técnica pode ter para a construção de uma carreira profissional de um jovem de origem popular, vindo permitir a este experimentar o rompimento com um determinado futuro já predestinado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso problema de pesquisa aborda os posicionamentos construídos por jovens em relação às políticas públicas de trabalho e emprego das quais eles participam. Para produção de um pensamento crítico, pretendido por esta pesquisa, optamos por contextualizá-lo através da discussão de diversas questões relacionadas aos temas da juventude pobre, do trabalho e das políticas públicas juvenis de trabalho e emprego. Contextualizar e apontar desenvolvimentos sociohistóricos que conformam lugares sociais, interesses e objetivos específicos, foram os objetivos dos dois primeiros capítulos. A relação entre juventude pobre e trabalho foi desnaturalizada ao tomarmos esta parcela da juventude como um campo de intervenção social, dentro do qual o trabalho tem sido usado em uma relação de ambiguidade entre garantia de direitos sociais e oportunidades de *salvação* da juventude pobre. O problema social da juventude pobre passa a ser administrado pelo Estado, e por outros atores da sociedade, tendo o trabalho como seu mediador, com vistas a preparar os jovens pobres para ocupar o lugar dos adultos e resguardar a reprodução dos valores hegemônicos da nossa sociedade. A noção de campo de intervenção social é defendida, portanto, não como uma novidade, mas como uma ambígua permanência em um contexto social em que outros valores dizem orientar as intervenções sociais voltadas para o público juvenil.

Apresentamos ao longo desta dissertação nossas preocupações em lidar com um problema de pesquisa complexo e que envolvia diversos atores: o Estado, as instituições de aprendizagem profissional, os representantes das instituições e os jovens que participam dos programas. Levantar conclusões sem levar em conta esta complexidade e o contexto que marca a realização desta pesquisa nos parece, portanto, arriscado. Como apontamos nos Capítulos 3 e 4, a produção de conhecimentos nesta pesquisa deu-se numa perspectiva de interação dialógica entre pesquisador e pesquisado, sendo que as análises construídas devem ser tomadas levando-se em consideração a *localização* desse saber. As conclusões deste trabalho são, neste sentido, parciais e *localizadas* dentro de um determinado contexto de produção do conhecimento.

A seguir apresentamos como o exercício de *fazer conexões* entre as informações retiradas das fichas de identificação das instituições e os conhecimentos produzidos através dos procedimentos metodológicos empregados nos permitiu responder aos objetivos pretendidos nesta pesquisa.

As instituições de aprendizagem profissional propõem como objetivo dos seus programas a qualificação profissional do jovem e sua inserção no mercado de trabalho. Elas lidam, portanto, com o trabalho como um direito social do jovem e como uma medida para o combate ao desemprego juvenil. No entanto, a partir da noção naturalizada de jovem carente compartilhada pelas instituições, os programas de aprendizagem têm sido tomados pelos jovens como uma oportunidade oferecida pelas instituições para sua *salvação*. Configura-se, neste sentido, uma lógica da oportunidade de *salvação* da carência dos jovens pobres, em que a qualificação profissional torna-se sinônimo de formação humana dos jovens, a despeito de uma formação profissional-técnica. Contudo, como ressaltado em momentos anteriores, não se trata de uma cobrança tecnicista. Na configuração do trabalho da carência dos jovens, além da noção de jovem carente, é preciso, também, levar em consideração a influência de fatores históricos, estruturais e conjunturais. O lugar de carentes dos jovens dentro das instituições exige destas um trabalho de acompanhamento dos aprendizes, contudo, sem construir com eles espaços e canais de participação política no desenvolvimento dos programas.

A maioria das instituições lida com jovens que, por compartilharem de um *habitus* de classe precário, enfrentam restrições no acesso aos direitos sociais e o capital cultural acumulado pela humanidade. No entanto, as instituições parecem não dialogar criticamente com a nossa desigualdade social, que se reproduz de modo opaco e intransparente à consciência cotidiana. Talvez seja por isso que elas vêm como problemas individuais questões que estão ligadas à origem social dos indivíduos. Contudo, estas instituições se encontram imersas em um contexto de pressões externas do mercado de trabalho, o que torna mais complexa a construção de saídas que rompam com perpetuação da pobreza e a reprodução da desigualdade social.

Os jovens posicionam-se identificando – na relação com as instituições, no ambiente do trabalho e no contato com outros atores da sociedade – os lugares de subordinação ligados à hierarquia geracional e de classe social. Apontam o discurso da *salvação* compartilhado pelas instituições, proclamado através do “se não fosse a gente”. Nas empresas, eles reconhecem o lugar de exploração por serem aprendizes, e, na cidade, sofrem o preconceito por pertencerem a um *habitus* de classe socialmente considerado como pobre. No entanto, eles não são passivos diante desse quadro de produção de lugares subordinados, pois constroem rotas de fuga dentro da cidade para viverem o tempo da juventude. Ao contrário das instituições, eles identificam de modo crítico que as privações sociais das quais eles compartilham relacionam-se com a herança familiar e cultural dos privilégios sociais.

Em relação aos programas de aprendizagem profissional, os jovens apontam que esperam “algo mais”, que pode ser compreendido como mais formação técnica-profissional, diante do privilégio da formação humana assumida dentro dos programas. O trabalho é significado por eles, principalmente, como capaz de garantir independência e aprendizado. Isso garante que eles percebam determinadas contribuições dos programas de aprendizagem no tempo presente, o que não pode ser dito em relação ao futuro profissional. Este é vivido com insegurança diante das cobranças pessoais e familiares, e parece ser pouco motivado pelas experiências vividas dentro do programa ao não aprenderem de fato uma profissão, não poder construir uma carreira dentro da empresa em que se encontram inseridos, não atuarem no ramo profissional que os interessa pessoalmente e por estarem inseridos em profissões com pouco reconhecimento e prestígio social. Nesta construção dos significados do trabalho encontra-se presente, também, o sofrimento no trabalho. As situações enfrentadas pelos jovens fazem com que eles também sofram subjetivamente, produzindo uma desvinculação com a própria atividade que executam.

Consideramos que algumas discussões podem ser aprofundadas em outras pesquisas, como a questão da avaliação dos impactos e resultados produzidos, qualitativamente e quantitativamente, pela Lei da Aprendizagem sobre as experiências juvenis e sobre o mercado de trabalho para os jovens no Brasil. Acreditamos que esta pesquisa oferece elementos para se pensar o desenvolvimento desta política pública, mas não consideramos que ela seja um estudo sobre a referida lei. Outra questão que nos parece importante aprofundar é a construção da hierarquia moral do trabalho nas modernidades periféricas, como no caso da brasileira, pois de nada parece adiantar produzir trabalhadores mais qualificados profissionalmente, se estamos diante de uma hierarquia valorativa moral das profissões que considera algumas mais dignas que outras. O que precisa ser feito, então? Qual é o esforço a ser realizado para que o trabalho se torne fonte de prestígio social e proteção infra-jurídica da cidadania para um maior número de cidadãos? A solução encontra-se no mundo do trabalho ou em outra esfera da sociedade?

Queremos encerrar este trabalho refletindo um pouco mais sobre este último dilema. Defendemos no final da terceira categoria de análise a importância que os programas de aprendizagem profissional podem ter para os jovens de origem popular, como possibilidade de viverem a independência, o aprendizado pessoal e profissional, e a construção de carreiras profissionais emancipatórias em relação ao *habitus* de classe que eles pertencem. É a possibilidade de que, de dentro do mercado de trabalho os jovens de origem popular possam construir o lugar de cidadãos dignos de reconhecimento social, uma vez que não herdaram de

suas famílias o capital simbólico permitido pelos capitais cultural, econômico e social. Contudo, isso não altera as lógicas que regulam o mundo do trabalho, pois representa uma saída individual, a da mobilidade social dentro desse sistema. É preciso, neste sentido, interpelar este sistema social que reproduz a hierarquia moral do trabalho, pois ela contribui para a diferenciação entre os cidadãos e subcidadãos nas sociedades modernas periféricas, como a brasileira. Não se trata de romper apenas com as hierarquias presentes no mercado de trabalho entre profissões manuais e intelectuais, mas, principalmente, com as subordinações que elas criam, tidas como inevitáveis, a partir de critérios morais de dignidade/indignidade e utilidade/inutilidade.

Estamos diante, portanto, de um problema que exige o esforço de vários atores. Faz-se necessário reconhecer que a hierarquia moral do trabalho colabora para construção do lugar de carente do jovem pobre, que as instituições envolvidas nesta pesquisa parecem reproduzir. Quem irá assumir o risco de questionar este sistema e produzir respostas emancipatórias? A construção, portanto, de uma qualificação profissional que dialogue com a questão da nossa desigualdade social não pode ser um compromisso apenas das instituições que lidam com a temática do trabalho e emprego para a juventude, mas de toda a sociedade. Saídas mágicas e decretos que mudam o mundo com uma penada (Souza, 2009) não são possíveis. Enquanto não for dado início a uma mudança no pensamento social dominante correremos o risco de continuar a perpetuar a desigualdade social e os lugares sociais produzidos para os jovens pobres.

E qual a parte que nos cabe nesse compromisso? Acreditamos que esta dissertação pode contribuir para produção de conhecimento na interseção entre psicologia e pobreza no Brasil. Como aponta Dantas, Oliveira e Yamamoto (2010), os estudos em psicologia sobre a pobreza no Brasil enfrentam sérias lacunas: a pobreza é estudada apenas em suas consequências, ou seja, ela não é tomada como um fenômeno da sociedade brasileira. O que tem sido produzido é a descrição da população pobre ou a pobreza sendo entendida como geradora de outros problemas sociais. Nosso trabalho rompe, portanto, com esta tendência, pois a pobreza é tomada por nós como um fenômeno histórico e estruturador da sociedade brasileira. Compreendê-la de forma crítica e desnaturalizada a retira do lugar de complemento assumido em outros trabalhos, e a coloca como uma das colunas que sustentam nossa compreensão do problema estudado. Confiamos que, dessa forma, esta dissertação pode contribuir para a produção de teorias e práticas sociais em psicologia social não assistencialistas no que se refere à pobreza no Brasil.

REFERÊNCIAS²¹

- Abad, M. (2003). Crítica política das políticas de juventude. In M. V. Freitas & F. C. Papa (Orgs.), *Políticas públicas: Juventude em Pauta* (pp. 13-32). São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, pesquisa e informação: Fundação Friederich Ebert.
- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 25-36.
- Abramo, H. W. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In M. V. Freitas (Org.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (pp. 19-35). São Paulo: Ação Educativa.
- Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (Orgs.). (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Afonso, M. L. M. (Org.). (2006). Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. In *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial* (pp. 09-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Ltc.
- Albuquerque Júnior, D. M. (2007). *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia* (Coleção Preconceitos, v. 3). São Paulo: Cortez.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 87-98.
- Antunes, R. L. C., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capitalismo. *Revista Educação & Sociedade*, 25(87), 335-351.
- Antunes, R. L. C. (1995). *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (2ª ed.). São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas.
- Antunes, R. L. C. (2009). As configurações do trabalho na sociedade capitalista. *Revista Katálisis*, 12(2), 131-132.
- Augusto, M. H. O. (2005). Retomada de um legado intelectual. Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 17(2), 11-33.
- Barbosa, C. S., & Deluiz, N. (2008). Qualificação Profissional de Jovens e adultos trabalhadores: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão. *Boletim Técnico do SENAC*, 34(1), 50-63.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70.

²¹ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Barros, R. P., Carvalho, M., Franco, S., & Mendonça, R. (2006). *Consequências e causas imediatas da queda recente da desigualdade de renda brasileira*. Texto para discussão, nº 1201, Brasília: IPEA.
- Barros, R. P., Henriques, R., & Mendonça, R. (2000). Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma instabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(42), 124-142.
- Belluzzo, L., & Victorino, R. C. (2004). A juventude nos caminhos da ação pública. *São Paulo em Perspectiva*, 18(4), 8-19.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (2004). Liberalismo. In J. Ferreira (Coord.). *Dicionário de política* (C. C. Varriale & et al., trads., J. Ferreira & L. G. P. Cacaís, revs., 12ª ed., pp. 685-705). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Borges, L. O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2(1), 11-44.
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010). O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In: A. V. B. Bastos, S. M. G. Gondim (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 248-282). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, L. O., Tamayo, A., & Alves Filho, Antônio. (2005). Significado do trabalho entre os profissionais de saúde. In L. O. Borges (Org.). *Os profissionais de saúde e seu trabalho* (pp. 143-197). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu, *Questões de sociologia* (pp. 112-121). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico* (F. Tomaz, trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2007). A Distinção: crítica social do julgamento (D. Kern & G. J. F. Teixeira, trads.). São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.
- Bulhões, M. G. P. (2004). Plano Nacional De Qualificação Do Trabalhador – PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. *São Paulo em Perspectiva*, 18(4), 39-49.
- Cacciamali, M. C., & Braga, T. (2002). *Educação e trabalho da população jovem – Diagnóstico de políticas públicas. Estudos e análise com vistas à definição de políticas, programa e projetos relativos ao mercado de trabalho brasileiro*. Tema 18. São Paulo: FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.
- Cardoso, J. C., & Gonzáles, R. (2007). Desemprego juvenil e políticas de trabalho e renda no Brasil: a experiência recente dos Consórcios Sociais da Juventude. *Inclusão Social*, 1(2), 30-46.

- Carone, I. (2007). Por uma epistemologia historicamente orientada da Psicologia. In A. M. Jacó-Villela & L. Sato (Orgs.), *Diálogos em Psicologia Social* (pp.197-207). Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda/Abrapso Sul.
- Castro, L. R. (2003). Grupos de Discussão com adolescentes: confrontando o ‘singular’ na pesquisa e na prática clínica. In *III Congresso Norte Nordeste de Psicologia*. (Recuperado em 15 de dezembro de 2010 de <http://www.conpsi.ufba.br/>)
- Castro, L. R. (2007). A Politização (Necessária) do campo da Infância e da Adolescência. *Revista Psicologia Política*, 14(7), 287-300.
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro & V. L. Basset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Castro, L. R. (Locutora). (2009). *Arguição de qualificação de mestrado de Paulo Roberto da Silva Júnior* [Digital áudio em MP3]. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG. Participação em banca de qualificação de mestrado de Paulo Roberto da Silva Júnior no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG em 10/12/2009.
- Castro, L. R., & Basset, V. L. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 09-12). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Castro, L. R., & Mattos, A. R. (2008). Ser livre para consumir ou consumir para ser livre?. *Psicologia em Revista*, 14, 151-170.
- Castro, L. R., Mattos, A. R., Juncken, E., Vilella, H. A. M., & Monteiro, R. A. (2006). A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com a diferença. *Psicologia em Estudo*, 11, 427-436.
- Castro, L. R., & Monteiro, R. A. P. (2008). A Concepção de Cidadania como Conjunto de Direitos e sua Implicação para a Cidadania de Crianças e Jovens. *Revista Psicologia Política*, 16(8), 271-284.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Por um novo Paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventude. *Revista Brasileira de Estudos da População*, 19(2), 19-45.
- Corrochano, M. C., & Sposito, M. P. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Revista Tempo Social*, 2(17), 141-172.
- Corrochano, M. C. (2008). O trabalho e a sua ausência na experiência juvenil contemporânea. In *31ª Reunião Anual da ANPED*. (Recuperado em 10 de novembro de 2009, de <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4320--Int.pdf>)
- Corrochano, M. C., Ferreira, M. I., Freitas, M. V., & Souza, R. (Orgs.). (2008). *Jovens e trabalho no Brasil. Desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Ibi.

- Costa, A. C. S., & Arguelhes, D. O. (2008, jan./dez.). A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX. *Universitas Humanas*, 5(1/2), 109-137.
- Costa, J. F. (2004). Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In Vannuchi, P. & Novaes, R. (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 75-88). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Costanzi, R. N. (Org.). (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: OIT. (Recuperado em 01 de dezembro de 2010, de <http://www.oit.org.br/info/downloadfile.php?fileId=402>)
- Crespo, E. (2009). Las Morales del trabajo. In E. Crespo, C. Prieto & A. Serrano (Orgs.). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación* (pp. 39-62). Madrid: Editorial Complutense: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Crespo, E., Prieto, C., & Serrano, A. (Orgs.). (2009). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación*. Madrid: Editorial Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cruz, M. M. (2007a). *Vozes das favelas na internet: disputas discursivas por estima social*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cruz, M. M. (2007b). Vozes da favela: representação, identidade e disputas discursivas no ciberespaço. *Stockholm Review of Latin American Studies*, 2, 77-91.
- Dantas, C. M. B., Oliveira, I. F., & Yamamoto, O. H. (2010). Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 104-111.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.
- Decreto n. 5.5598*. (2005, 02 de dezembro). Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. (Recuperado em 10 de dezembro de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)
- Decreto-Lei n. 5.452* (1943, 09 de agosto). Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. (Recuperado em 10 de dezembro de 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/del5452.htm>)
- Elias, N. (1990). *O processo civilizador – Volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos* (V. Ribeiro, trad., R. J. Ribeiro, rev.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social* (I. Magalhães, trad.). Brasília: Editora UNB.

- Falkembach, E. M. F. (1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, 7, 19-24.
- Farr, R. (2008). *As raízes da Psicologia Social Moderna* (P. Guareschi & P. V. Maia, trads.). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Feixa, C., & Leccardi, C. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude, *Revista Sociedade e Estado*, 25(2), 185-204.
- Ferreira, F. H. G., & Litchfield, J. (2000). Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?. In R. Henriques (Org.), *Desigualdade e Pobreza no Brasil* (pp.49-80). Brasília: IPEA.
- Fonseca, J. C. F. (2003). *Adolescência e trabalho*. São Paulo: Sumus.
- Foracchi, M. M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira.
- Freitas, M. V. (Org.). (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
- Frigotto, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In P. Vannuchi & R. Novaes (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 180-216). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Giddens, A. (1998). Marx, Webber e o desenvolvimento do capitalismo. In A. Giddens, *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo* (C. S. Rizek, trad., pp.73-101). São Paulo: Editora da UNESP.
- Gomes, J. V. (1997). Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 53-62.
- Gonçalves, H. S. (2005). Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 17(2), 207-219.
- Gorz, A. (1982). *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Guimarães, N. A. (2005). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: H. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 149-174). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 07-41.
- Hoffmann, R. (2005). As transferências não são a causa principal da redução da desigualdade. *Econômica (Niterói)*, 7(2), 335-341.

- Hoffmann, R. (2006). Queda da Desigualdade da Distribuição de Renda no Brasil, de 1995 a 2005, e Delimitação dos Relativamente Ricos em 2005. In R. P. Barros, M. N. Foguel & G. Ulyseia (Orgs.), *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente* (pp. 93-107). Brasília: IPEA.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. In E. Crespo & C. Soldevilla (Orgs.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-226). Madrid: Catarata.
- Jesus, R. E., Arruda, J. E. A., Avelino, C. C., Cardoso, T. L., Costa, H. H., & Lima, E. M. (2006). Mérito: quem tem?. In J. L. Barbosa; J. Souza e Silva & A. I. Souza (Orgs.), *Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade* (pp. 70-82, Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Juncken, E. T. (2005). *Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Kehl, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In Vannuchi, P., & Novaes, R. (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Kerbauy, M. T. M. (2005). Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? *Revista Estudos de Sociologia*, 18/19, 193-206.
- Korman Dib, S. (2006). *Juventude e projeto profissional: a construção subjetiva do trabalho*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Leão, G. M. P. (2004). A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social de jovens pobres. In 27^a. *Reunião Anual da ANPED*. (Recuperado em 15 de maio de 2008, de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t036.pdf>)
- Leão, G. M. P. (2006). Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 31-48.
- Leão, G. M. P. (2007). Juventude, pobreza e trabalho: o que podem os jovens esperar das políticas públicas. In *VII RAM – UFRGS*. (Recuperado em 01 de dezembro de 2009, de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/juvsobtr.pdf>)
- Leão, G. M. P. (2008). Educar, ocupar, vigiar: alcances e limites de um programa para jovens pobres. *Perspectiva*, 26(1), 319-340.
- Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (2000, 20 de dezembro). Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. (Recuperado em 10 de dezembro de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm)

- Lei n. 10.748, de 22 de outubro de 2003. (2003, 23 de outubro). Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. (Recuperado em 10 de outubro de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.748.htm)
- Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. (2008, 26 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. (Recuperado em 10 de dezembro de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)
- Lemos, A. H. C., Dubeux, V. J. C., & Pinto, M. C. S. (2009). Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE*, 7(2), 369-384.
- Leon, A. L. P. (2005). Desafios para o desenvolvimento das políticas públicas de juventude no Brasil. In F. P. Azevedo (Org.), *Juventude, cultura e políticas públicas: intervenções apresentadas no seminário teórico-político do Centro de Estudos e Memória da Juventude*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- Levi, G., & Schimitt, J. (Orgs.). (1996a). *História dos jovens I. Da antiguidade à idade moderna* (C. Marcondes et al., trans.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Levi, G., & Schimitt, J. (Orgs.). (1996b). *História dos jovens II. A época contemporânea* (C. Marcondes et al., trans.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Lima, M. E. A. (Locutor). (2001). *Os paradoxos da excelência no mundo do trabalho*. Espírito Santo: II Seminário sobre Gestão Organizacional Contemporânea: Novas Tecnologias de Gestão e Subjetividade, Promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UFES.
- Lima, S. M., & Minayo-Gomez, C. (2003). Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais. *História, Ciências, Saúde*, 10(3), 931-53.
- Maciel, F. (2006). Todo trabalho é digno? Um ensaio sobre moralidade e reconhecimento na modernidade periférica. In J. Souza (Org.), *A invisibilidade da desigualdade brasileira* (pp. 285-322). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Madeira, F., & Rodrigues, E. M. (1998). Recado dos jovens: mais qualificação. In: In Comissão Nacional de População e Desenvolvimento - CNPD (Org.), *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* (Vol. 2, pp.429-496). Brasília: CNPD.
- Madeira, F. R. (2004). A improvisação na concepção de programas sociais, muitas convicções, poucas constatações, o caso do primeiro emprego. *São Paulo em Perspectiva*, 18 (2), 78-94.

- Manayo, M. C. S. (1992). Fase do trabalho de campo. In *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (pp. 105-196). Rio de Janeiro-São Paulo: HUCITEC-ABRASCO.
- Mannheim, K. (1982). O problema sociológico das gerações. In M. M. Foracchi (Org.), *Karl Mannheim: sociologia* (pp. 67-95). São Paulo: Ática.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.
- Martin-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia, Natal*, 2(1), 7-27.
- Martins, H. H. T. S. (1997). O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 96-109.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Mayorga, C., & Nascimento, R. (2009). Dinâmicas da Transformação Social: Reflexões sobre a Pesquisa-ação em Contextos Comunitários. In C. Mayorga, E. P. Rasera & M. S. Pereira (Orgs.), *Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos* (pp. 163-179). Curitiba: Juruá.
- Mayorga, C., & Prado, M. A. M. (2010). Democracia, instituição e articulação de categorias sociais. In C. Mayorga (Org.), *Universidade cindida; universidade em conexão ensaios sobre democratização da universidade* (pp. 46-70). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mayorga, C. A. (2006). Identidades e adolescências: Uma Desconstrução. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(1), 1-20.
- Mayorga, C. A. (2007). *Otras identidades: mujeres, inmigración y prostitución*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia Social, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Mayorga, C., Pereira, M., & Rasera, E. (2009). Por que desigualdades e enfrentamentos interessam à psicologia social?. In C. Mayorga, E. Rasera & M. S. Pereira, *Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos* (pp. 9-15). Curitiba: Juruá.
- Mayorga, C. A., Marçal, M. M., Freitas, R. V., Lino, T. R., & Ribeiro, T. R. G. (2010). *Juventude Pobre e Escola Pública: desafios para a cidadania* (Relatório do Estágio Cidadania em Ação). Belo Horizonte: UFMG.
- Mayorga, C., Avelino, C. C., Oliveira, D., Alves, E. C., Lopes, L. S., Souza, L. M. et al. (2010). Protagonismo juvenil: a politização do jovem ou a redução da ação política?. In J. L. Barbosa; J. Souza e Silva & A. I. Souza (Orgs.), *Políticas públicas e juventude* (pp. 27-34, Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Mayorga, C., Ziller, J., Magalhães, M. S., & Silva, S. A. (2010). O problema que não tem nome. Sobre metodologias para estudo das desigualdades. In C. Mayorga (Org.),

Universidade cindida; universidade em conexão ensaios sobre democratização da universidade (pp. 151-180). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Miranda, T. G. (2000). O Plano Nacional de Qualificação Do Trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência. In *23ª Reunião Anual da ANPED*. (Recuperado em 10 de janeiro de 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1516t.PDF>)
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria – desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E., Tonelli, M. J., & Pliopas, A.L.V. (2007). O trabalho e seus sentidos. *Psicologia & Sociedade*, 19, 47-56.
- Narita, S. (2006). Notas de pesquisa de campo em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 18(2), 25-31.
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 19, 14-20.
- Neto, O. C. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 51-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Neves, D. P. (2006). Juventude, trabalho e instituições filantrópicas. *Saúde e sociedade*, 15(3), 99-114.
- Neves, M. P. (2009). Envolvidos com a família, a escola e o trabalho: um estudo sobre jovens moradores de favelas. *Boletim Técnico do SENAC*, 35(1), 68-77.
- Novaes, R. (2003). Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In M. V. Freitas & F. C. Papa (Org.), *Políticas Públicas - Juventude em Pauta* (pp. 13-55). São Paulo: Cortez Editora.
- Offe, C. (1989). Trabalho: uma categoria-chave da sociologia?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 10(4), 5-20.
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Teixeira, M. C. T. V., Sá, C. P., & Gomes, A. M. T. (2010). Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(3), 763-773.
- Oliveira, S. S. R. (2008). “A favela vem à cidade e não é para sambar”: o movimento de favelas de Belo Horizonte (1959-1964). Dissertação de Mestrado, Departamento de História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise social*, XXV(105-106), 139-165.

- Passos, D. O. R. (2009). A formação urbana e social da cidade de Belo Horizonte: hierarquização e estratificação do espaço na nova capital mineira. *Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG*, 1(2), 37-52.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escolha pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 25-36.
- Pochmann, M. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In P. Vannuchi & R. Novaes (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 217-241). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Pochmann, M. (2009). O trabalho na crise econômica no Brasil: primeiros sinais. *Estudos Avançados*, 23(66), 41-52.
- Portaria n. 1.003 do Ministério do Trabalho e Emprego, de 04 de dezembro de 2008. (Recuperado em 10 de dezembro de 2010, de http://www.degrau.org.br/pdf/Portaria_1003_020709.pdf)
- Portaria n. 615 do Ministério do Trabalho e Emprego, de 13 de dezembro de 2007. (Recuperado em 10 de dezembro de 2010, de http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2007/p_20071213_615.pdf)
- Portugal, F. T. (2008). A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In L. R. Castro & V. L. Basset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 15-20). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Prado, M. A. M (2002). Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, 1(11), 59-71.
- Prado, M. A. M. (2003). Psicologia política e direitos humanos: tensões da relação indivíduo e bem comum. In A. Guerra, L. Kind, L. Afonso & M. A. M. Prado (Orgs.), *Psicologia Social e Direitos Humanos* (pp. 65-75). Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Prado, M. A. M. (Locutor). (2008). *Hierarquias, sujeitos políticos e juventudes* [Digital áudio em MP3]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresentação realizada durante a Jornada de Comemoração dos 10 anos do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência -NIPIAC/UFRJ.
- Preteceille, E., & Valladares, L. P. (2000). A Desigualdade entre os Pobres - favela, favelas. In R. Henriques (Org.), *Desigualdade e Pobreza no Brasil* (pp.459-485). Rio de Janeiro: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Quiroga, A. M. (2005). Prefácio. In E. F. Junior; R. Alvim & T. Queiroz (Orgs.), *Jovens e Juventudes*. João Pessoa: Editora Universitária PPGS/UFPB.

- Raitz, T. R., & Petters, L. C. F. (2008). Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. *Psicologia & Sociedade*, 20(3), 408-416.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento – Política e filosofia* (A. L. Lopes, trad.). São Paulo: Editora 34.
- Ribeiro, C. A. C. (2006). Classe, raça e mobilidade social no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 49(4), 833-873.
- Ribeiro, L. C. Q., & Lago, L. C. (2001). A oposição favela-bairro no espaço social do Rio de Janeiro. *São Paulo em Perspectiva*, 15(1), 144-154.
- Ribeiro, L. C. Q., & Santos Junior, O. A. (2003). Democracia e segregação urbana: reflexões sobre a relação entre cidade e cidadania na sociedade brasileira. *Revista Eure*, 29(88), 79-95.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA: Estudos Neolatinos*, 7(2), 305-322.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (2006). Análise de conteúdo e análise de discurso: o linguístico e o seu entorno. *D.E.L.T.A.*, 22(1), 29-52.
- Rocha, E. G. & Freitas, V. P. (2004). A proteção legal do jovem trabalhador. *Revista da UFG*, 6(1). (Recuperado em 01 de dezembro de 2010, de http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/juventude/legal.html)
- Rocha, M. L. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, ciência e profissão*, 23(4), 64-73.
- Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *PSICO*, 37(2), 169-174.
- Roese, A., Gerhardt, T. E., Souza, A. C., & Lopes, M. J. M. (2006). Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 5(3), 1-10.
- Rua, M. G. (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In Comissão Nacional de População e Desenvolvimento - CNPD (Org.), *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* (Vol. 2, pp. 731-752). Brasília: CNPD.
- Saadallah, M. M. (2007). A psicologia frente às políticas públicas. In C. Mayorga & M. A. M. Prado (Orgs.), *Psicologia social – articulando saberes e fazeres* (pp. 159-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sandoval, S. (2000). O que há de novo na psicologia social latino-americana? In: R. H. F. Campos & P. A. Guareschi (Orgs.), *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana* (pp. 101-109). Rio de Janeiro: Vozes.

- Santos, B. S. (2002). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição democrática. V. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2004). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In B. S. Santos (Org.), *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp.735-775). Porto: Afrontamento.
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 11-30.
- Setton, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296-307.
- Silva, H. H. C., Souza, N. A., & Spósito, M. P. (2006). Juventude e poder local: um balanço de iniciativas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 32(11), 238-257.
- Souza e Silva, J., & Barbosa, J. L. (2005). *Favela: alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio.
- Souza e Silva, J. (2001). A pluralidade das identidades no Bairro Maré - Rio de Janeiro. *GEOgraphia (UFF)*, 3(5), 99-114.
- Souza e Silva, J. (2002). Um espaço em busca do seu lugar: as favelas para além dos estereótipos. *Territórios Territórios/PPGEO-UFF*, 107-125.
- Souza e Silva, J., Barbosa, J. L., & Sousa, A. I. (Orgs.). (2006). *Comunidades populares: olhares para o outro*. Rio de Janeiro: UFRJ – Pró-Reitoria de Extensão.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16(8), 20-45.
- Souza, G. R. G. (2003). *Estudo sobre a Inserção Profissional de Jovens Aprendizes do SENAI/Santa Luzia/MG*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Souza, J. (1999). Elias, Weber e a Singularidade Cultural brasileira. In L. Weisbort (Org.), *Dossiê Norbert Elias* (pp. 63-88). São Paulo: USP.
- Souza, J. (2003). (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? *Lua Nova*, 59, 51-74.
- Souza, J. (2003). *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG
- Souza, J. (2005). Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. *Lua Nova*, 65, 43-69.
- Souza, J. (2006). A gramática social da desigualdade brasileira. In J. Souza, *A invisibilidade da desigualdade brasileira* (pp. 23-53). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Souza, J. (2009). A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In J. Souza, *A ralé brasileira: quem é e como vive* (pp. 385-431). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* (S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa & A. P. Feitosa, trans.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 1(24), 16-39.
- Sposito, M. P., Silva, H. H. C., & Souza, N. S. (2006). Juventude e poder local: um balanço de iniciativas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 238-257.
- Teixeira, A. M. F; Laranjeira, D. H. P. & Barone, R. E. M. (2006). Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio. In *29ª Reunião Anual da ANPED*. (Recuperado em 20 de junho de 2009, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2091--Int.pdf>)
- Tolfo, S.R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19, 38-46.
- Tomás, E. A. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Tommasi, L., & Bezerra, M. (2010). *Arte do contornamento: trajetórias de jovens da periferia de Natal/RN*. Trabalho apresentado no 34º Encontro Anual da ANPOCS. (Texto recuperado em 20 de dezembro de 2010, de <http://sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0003/TBR0251-1.DOC>)
- Tommasi, L. (2005). Enfoques y prácticas de trabajo con los jóvenes. Una mirada de las organizaciones no gubernamentales brasileñas. *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 22, 48-69.
- Tommasi, L. (2010). *“Juventude em pauta”: a juventude como campo de intervenção social*. Projeto de Pesquisa, Departamento de Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Tommasi, L. (2004) Um olhar sobre as experiências de políticas públicas de juventude na América Latina. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Resenha de O. Dávila (Org.) (2003). Políticas públicas de juventud en America Latina: políticas nacionales; Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Resenha de O. Dávila (Org.) (2003). Políticas públicas de juventud en America Latina: políticas locales. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 177-181.
- Torres, M. A. (2005). *Os significados da homossexualidade no discurso da Igreja Católica Romana pós-Concílio Vaticano II: padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Valladares, L. P. (2005). *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro (RJ): FGV.

- Valladares, L. P. (2005). Os dez mandamentos da pesquisa participante. Resenha de W. F. White (2005), *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*, M. L. Oliveira (trad.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22(63), 153-155.
- Valle, I. R., & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 179-206.
- Wacquant, L. (2005). *Os condenados da cidade: estudos sobre a marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan, FASE.
- Wagner, A., Arlaque, P. C., Falcke, D., Harttmann, F. V., Ribeiro, L. S., Arteche, A, X. et al. (1998). A coleta de dados: reflexões sobre o diário de campo. *Psico*, 29(1), 155-164.
- Weber, M. (2003). *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (M. I. Q. F. Szmrecsányi, T. J. M. K. Szmrecsányi, trans.). (2ª ed.). São Paulo: Thomson.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa, USP*, 32, 241-260.
- Weller, W. (2010a). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, 25(2), 205-224.
- Weller, W. (2010b). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática* (pp. 54-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zaluar, A., & Alvito, M. (Orgs.). (2004). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV.

APÊNDICE A

LISTA DAS 27 ENTIDADES CADASTRADAS EM BH E RM NO CADASTRO NACIONAL DA APRENDIZAGEM E DAS 02 ENTIDADES NÃO CADASTRADAS, MAS VALIDADAS

	Entidade	Cidade
01	AMAS Associação Municipal de Assistência Social	Belo Horizonte
02	APAE Contagem	Contagem
03	ARCA Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente de Contagem	Contagem
04	Associação de Promoção Humana Divina Providência	Belo Horizonte
05	Associação de Promoção Humana Divina Providência	Contagem
06	Associação de Promoção Humana Divina Providência Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo	Ribeirão Das Neves
07	ASSPROM Associação Profissionalizante do Menor	Belo Horizonte
08	CEDUC Centro de Educação para o Trabalho Virgilio Resi	Belo Horizonte
09	Centro de Libertação da Mulher Trabalhadora	Ibirité
10	Centro Franciscano de Assistência Social	Betim
11	CESAM Centro Salesiano do Menor	Belo Horizonte
12	Colégio Monsenhor Damato	Santa Luzia
13	COTEMIG Colégio e Faculdade	Belo Horizonte
14	Creche Menino Jesus	Belo Horizonte
15	Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais	Belo Horizonte
16	ESPRO Associação de Ensino Social Profissionalizante	Belo Horizonte
17	Fundação CDL Pró-Criança	Belo Horizonte
18	Hospital Sarah Kubitschek	Belo Horizonte
19	Instituto São Jerônimo	Santa Luzia
20	Instituto Sócio-Educacional Fraternidade	Lagoa Santa
21	ISBET Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento	Belo Horizonte
22	Lar Maria da Gloria Rocha	Contagem
23	Missão Ramacrisna	Betim
24	Obras Educativas Jardim Felicidade	Belo Horizonte
25	Projeto Pescar	Betim
26	Rede Cidadã	Belo Horizonte
27	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC Minas	Belo Horizonte
28	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Minas (Entidade não cadastrada no site do MTE)	Belo Horizonte
29	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT Minas (Entidade não cadastrada no site do MTE)	Belo Horizonte

APÊNDICE B

LISTA DAS 17 ENTIDADES VALIDADAS EM BH E RM PARA DESENVOLVER O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

	Entidade	Cidade
01	AMAS Associação Municipal de Assistência Social	Belo Horizonte
02	ARCA Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente de Contagem	Contagem
03	Associação de Promoção Humana Divina Providência Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo	Ribeirão Das Neves
04	ASSPROM Associação Profissionalizante do Menor	Belo Horizonte
05	CEDUC Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi	Belo Horizonte
06	CESAM Centro Salesiano do Menor	Belo Horizonte
07	Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais	Belo Horizonte
08	ESPRO Associação de Ensino Social Profissionalizante	Belo Horizonte
09	Fundação CDL Pró-Criança	Belo Horizonte
10	Hospital Sarah Kubitschek/BH (Ainda não havia participado do Fórum)	Belo Horizonte
11	ISBET Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento	Belo Horizonte
12	Missão Ramacrisna	Betim
13	Obras Educativas Jardim Felicidade	Belo Horizonte
14	Rede Cidadã	Belo Horizonte
15	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC Minas	Belo Horizonte
16	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Minas (Entidade não cadastrada no site do MTE)	Belo Horizonte
17	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT Minas (Entidade não cadastrada no site do MTE)	Belo Horizonte

APÊNDICE C**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL**

Dados de Identificação	
Nome social	
Natureza	
Matriz ou filial	
Endereço e contatos	

Dados Históricos	
Data de fundação	
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	

Outros serviços prestados pela Instituição

Programa de Aprendizagem Profissional	
Público atendido	
Critérios de inscrição	
Seleção do jovem para o programa	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores da Instituição	
Missão / valores	
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias da Instituição	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais presta serviço	

Dados sobre a coleta de informações	
Data de finalização	
Meios utilizados	

APÊNDICE D

TABELA COM AS MODALIDADES DE CURSOS, E SUAS OCUPAÇÕES, OFERECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM BH E RM

INSTITUIÇÃO	MODALIDADES DE CURSO	OCUPAÇÃO
AMAS Associação Municipal de Assistência Social	- Auxiliar administrativo/escritório - Cultivo de flores e plantas ornamentais - Técnico em manutenção e suporte em informática	- Auxiliar de escritório em geral - Trabalhador no cultivo de plantas ornamentais - Técnico em manutenção em equipamentos de informática
ARCA Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente de Contagem	- Serviços administrativos e financeiros - Auxiliar de jardinagem	- Auxiliar de escritório - Jardineiro
ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO HUMANA DIVINA PROVIDÊNCIA Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo	- Recepcionista de banco - Atendente de agência bancaria	- Recepcionista de banco - Atendente de agência
ASSPROM Associação Profissionalizante do Menor	- Auxiliar de escritório - Manutenção elétrica industrial - Manutenção mecânica - Comércio varejista	- Auxiliar de escritório - Eletricista de manutenção eletroeletrônica - Mecânico de manutenção de máquinas - Repositor de mercadorias
CEDUC Centro de Educação para o Trabalho Virgilio Resi	- Auxiliar de escritório/administrativo - Promotor de vendas - Atendente de lanchonete	- Auxiliar de escritório - Promotor de vendas - Atendente de lanchonete
CESAM Centro Salesiano do Menor	- Setor bancário - Auxiliar de Almoxarifado	- Aprendiz bancário - Almoxarife
CRUZ VERMELHA BRASILEIRA Filial do Estado de Minas Gerais	- Auxiliar administrativo	- Assistente administrativo

ESPRO Associação de Ensino Social Profissionalizante	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de operações bancárias - Operações no comércio e varejo - Técnicas básicas de administração geral - Técnicas básicas bancárias - Técnicas básicas administrativas - Técnicas bancárias - Atendimento e negociação - Atendimento aeroportuário - Técnicas básicas de telemarketing - Técnicas básicas de operações em indústrias - Técnicas básicas de serviços em hotelaria - Técnicas básicas de serviços alimentícios - Técnicas básicas de operações de caixa no comércio - Técnicas básicas de rotinas administrativas - Técnicas básicas de operações administrativas - Técnicas básicas em serviços em seguros - Técnicas básicas de gestão escolar - Técnicas básicas de gestão hospitalar 	<ul style="list-style-type: none"> - Escriturário de banco - Vendedor de comércio varejista - Assistente administrativo - Atendente de agência - Assistente administrativo - Escriturário de banco - Monitor de teleatendimento - Operador de atendimento aeroviário - Operador de telemarketing - Apontador de produção - Governanta de hotelaria - Auxiliar nos serviços de alimentação - Operador de caixa - Assistente administrativo - Assistente administrativo - Auxiliar de seguros - Assistente administrativo - Assistente administrativo
FUNDAÇÃO CDL PRÓ-CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> - Telemarketing - Auxiliar administrativo - Comércio e serviços - Logística (almoxarife) 	<ul style="list-style-type: none"> - Operador de telemarketing - Assistente administrativo - Vendedor de comércio varejista
HOSPITAL SARAH KUBITSCHEK/BH	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia - Patologia clínica - Oficina ortopédica 	<ul style="list-style-type: none"> - Embalsamador - Técnico em patologia clínica - Técnico em ortopedia
ISBET Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de copa e cozinha - Telemarketing - Auxiliar de logística - Auxiliar de serviços gerais administrativos - Operador de supermercado 	<ul style="list-style-type: none"> - Copeiro - Operador de telemarketing - Técnico de planejamento de produção - Auxiliar de escritório - Repositor de mercadorias

	<ul style="list-style-type: none"> - Conservação, manutenção e limpeza - Auxiliar de construção civil - Técnico aeroportuário - Técnico em turismo e hospitalidade - Auxiliar de atendimento e comércio 	<ul style="list-style-type: none"> - Faxineiro - Pedreiro de edificações - Operador de atendimento aeroviário - Turismo e hospitalidade - Assistente de vendas
MISSÃO RAMACRISNA	<ul style="list-style-type: none"> - Comércio e serviços 	<ul style="list-style-type: none"> - Vendedor de comércio varejista
OBRAS EDUCATIVAS JARDIM FELICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Serviços bancários e administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de escritório
REDE CIDADÃ	<ul style="list-style-type: none"> - Telesserviços - Comércio e varejo - Logística - Práticas bancárias - Turismo - Ocupações administrativas - Auxiliar de serviços administrativos - Operador de técnicas de estoque e atendimento - Serviços com alimentos em hospitais - Garçom - Serviços de barman - Serviços de copeiro - Manipulação de alimentos em indústria - Conservação, zeladoria e serviços gerais - Boas práticas de fabricação na indústria de alimentos - Vendas 	<ul style="list-style-type: none"> - Operador de telemarketing - Vendedor de comércio varejista - Controlador de entrada e saída - Escriturário de banco - Operador de turismo - Administração - Auxiliar de escritório - Repositor de mercadorias - Copeiro de hospital - Garçom - Barman - Copeiro - Cozinheiro - Faxineiro - Cozinheiro - Assistente de vendas
SENAI MINAS Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	<ul style="list-style-type: none"> Alvenaria e Acabamento Confecção de Calçados Confecção do Vestuário e Moda Desenho Mecânico 	

<p>OBS: Esta é uma pequena parcela dos cursos oferecidos por este serviço. A consulta foi feita no Edital do Processo Seletivo Unificado do 2º Semestre/2010</p>	<p>Eletricidade de Automóveis Impressão Flexográfica Impressão Gráfica Instalação de Sistemas Hidrossanitários Instalação e Operação de Sistemas de Telefonia e Comunicação de Dados Instalação Elétrica Predial Manutenção Mecânica Industrial Mecânica de Automóveis Mecânica de Manutenção em Refrigeração e Condicionador de Ar Mecânica de Motocicletas Mecânica Diesel Ourivesaria – Modelagem Ourivesaria – Processos Seriadados Panificação Processamento de Carnes Processos Administrativos Programação Java Usinagem Mecânica</p>	
<p>SENAC MINAS Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Serviços de garçom e commis - Serviços de supermercado - Atendimento em lanchonete - Serviços administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Garçom - Repositor de mercadorias - Atendente de lanchonete - Assistente administrativo
<p>SENAT MINAS Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Serviços de transporte 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistente administrativo

APÊNDICE E

PROPOSTA DE PESQUISA PARA AS INSTITUIÇÕES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PROPOSTA PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

RESPONSÁVEL

Paulo Roberto da Silva Junior

Mestrando em Psicologia Social pela UFMG, na Linha Política, Participação Social e Processos de Identificação

TÍTULO

Jovens de classes populares que participam de programas de inserção profissional em Belo Horizonte: os significados atribuídos à experiência de trabalhar e suas formas de vivenciar a juventude.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados atribuídos por jovens de classes populares à experiência de trabalhar, mediada por instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com foco na dinâmica que se estabelece entre os interesses do jovem e os da instituição, e as conseqüências desse processo nas formas de se vivenciar a juventude e de se afirmar como sujeito.

SUJEITOS/ATORES

1º Grupo: coordenadores de instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Pretende-se com estes buscar entender os objetivos gerais dos programas de aprendizagem profissional, suas formas de realização e o relacionamento estabelecido com os jovens que participam dos programas.

2º Grupo: jovens e adolescentes que participam de programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Pretende-se com estes buscar compreender como eles dão sentido à experiência de trabalho, às relações estabelecidas com as instituições e as formas encontradas de vivenciaram o tempo da juventude.

HISTÓRICO DA PESQUISA

O interesse nesse tema de estudo surgiu de uma experiência profissional como educador social em uma ONG de Belo Horizonte que desenvolve o Programa Jovem Aprendiz. Debruçado sobre os temas juventude, inserção profissional, jovens de classes populares, identidade, psicologia social, psicologia política, desigualdade social brasileira, mercado de trabalho, etc; esta pesquisa já percorreu os caminhos de revisão bibliográfica e submissão à

banca de qualificação com a Prof. Dra. Lucia Rabello de Castro da UFRJ. O momento presente da pesquisa é da coleta de dados com os atores.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

De fevereiro a abril de 2010 foi realizado mapeamento de um grupo de 20 entidades e instituições que desenvolvem programas de inserção profissional para jovens em Belo Horizonte e região metropolitana, a partir da participação nas reuniões do FECTIPA e de contatos com profissionais que atuam nesse mesmo segmento. No mapeamento foi realizada uma caracterização das instituições através da consulta em sites, folderes e apresentações nas reuniões do FECTIPA. Reconhecendo-se os limites de se conhecer as instituições por meio dos canais utilizados na caracterização, propõe-se, portanto, a realização de 02 a 03 rodas de conversa com os representantes das ESFL que participam da reunião do FECTIPA para um diálogo no intuito de se conhecer o histórico das instituições, o público atendido, os objetivos dos programas, a forma com estes são desenvolvidos e os relacionamentos estabelecidos com os jovens e adolescentes que participam dos programas.

DATA/LOCAL/DURAÇÃO

Propõe-se realizar as rodas de conversa no mês de junho, em local a ser definido pelos interessados, e com a duração aproximada de 02 horas.

ATIVIDADE COM OS JOVENS E ADOLESCENTES

Pretende-se na segunda parte da coleta de dados dessa pesquisa realizar oficinas de dinâmica de grupo com jovens e adolescentes que participam de programas de inserção profissional das ESFL levantadas no mapeamento. Pretende-se realizar de 06 a 08 oficinas com cada grupo de jovens, em local a ser definido no Campus Pampulha da UFMG.

Para isso, será necessário o apoio e a concordância das ESFL para o acesso aos jovens e adolescentes. Os menores de 18 anos deverão ser autorizados por seus pais a participarem da pesquisa. A todos os jovens será fornecido auxílio transporte para se deslocarem até o Campus Pampulha da UFMG.

CONTRIBUIÇÃO PARA OS ATORES

Acredita-se que esta pesquisa poderá trazer contribuições em três dimensões: para os jovens e adolescentes as oficinas poderão se transformar em espaços para coletivamente jogar, dramatizar, produzir ou discutir sobre temas variados que perpassam suas experiências no trabalho, na instituição e em outras dimensões de suas vidas, permitindo a estes construir outras formas de vivenciar o mundo; para as instituições os resultados da pesquisa poderão servir para se colocar em discussão os programas desenvolvidos e as formas de se relacionar com os jovens e adolescentes que delem fazem parte, em busca de um processo que ele em consideração os diversos interesses colocado em pauta; e para área de estudos da psicologia social e dos estudos em juventude poderá ser uma contribuição pautada em um conhecimento produzido por múltiplas vozes e que coloca valoriza a experiência juvenil na construção desse saber.

CONTATO PARA PARTICIPAÇÃO

Paulo Roberto da Silva Junior
paulosilva.junior@yahoo.com.br
9993 0728



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa de mestrado. A seguir serão apresentadas informações e esclarecimentos a respeito da proposta do trabalho. Caso aceite fazer parte do estudo assine ao final deste documento nas duas vias. Uma delas é sua e a outra é do responsável pelo trabalho. Se não desejar participar você não será penalizado(a) de maneira alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: JOVENS DE CLASSES POPULARES QUE PARTICIPAM DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR A JUVENTUDE

Pesquisador Responsável: Paulo Roberto da Silva Junior

Telefones para contato: 9993 0728 / 3409 5022

Pesquisadores participantes: Prof. Cláudia Mayorga

Telefones para contato: 3409 5022

O objetivo deste estudo é o de compreender os significados atribuídos por jovens de classes populares à experiência de trabalhar, mediada por instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com foco na dinâmica que se estabelece entre os interesses do jovem e os da instituição, e as conseqüências desse processo nas formas de se vivenciar a juventude e de se afirmar como sujeito. Este estudo se justifica pela importância que o trabalho tem como mediador na construção da cidadania do público jovem. Como representante de umas dessas instituições sua colaboração para a pesquisa será no sentido de participar de uma roda de conversa, com representantes de outras instituições que desenvolvem programas similares, no intuito de apresentar a instituição e o programa desenvolvido, o seu público alvo, as atividades desenvolvidas, os objetivos pretendidos e os resultados alcançados. Outro procedimento de coleta de dados pretendido será a realização de oficinas de dinâmica de grupo, com aproximadamente 06 encontros, com os jovens que participam dos programas de inserção profissional das instituições informantes desta primeira etapa da pesquisa. Porém, o acesso a esses jovens será discutido em outro momento. O estudo não apresentará nenhum tipo de risco ou prejuízo a você ou a outros participantes. Não haverá nenhum gasto com sua participação e você não receberá nenhum pagamento por sua colaboração. Você, a qualquer momento, poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através desta pesquisa são sigilosas e não permitirão a identificação da sua pessoa seja pelo nome ou qualquer outro tipo de dado ou elemento, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das mencionadas

informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO INFORMANTE

Eu, _____,
 RG _____, representante da instituição _____, concordo em participar como informante da pesquisa JOVENS DE CLASSES POPULARES QUE PARTICIPAM DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR A JUVENTUDE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a ausência de riscos decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que minha identidade será mantida em sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

 Nome do(a) entrevistado(a)

 Assinatura do(a) entrevistado(a)

 Nome do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador responsável

 Nome do pesquisador participante

 Assinatura do pesquisador participante

Local e data:

APÊNDICE F

**LISTA DAS INSTITUIÇÕES QUE ACEITARAM PARTICIPAR DA PESQUISA E
RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM DO PRIMEIRO
ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS REPRESENTANTES**

	Entidade	Participação na pesquisa	Participação no 1º encontro do grupo de discussão
01	AMAS Associação Municipal de Assistência Social	SIM	NÃO
02	ARCA Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente de Contagem	SIM	NÃO
03	Associação de Promoção Humana Divina Providência Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo	SIM	NÃO
04	ASSPROM Associação Profissionalizante do Menor	NÃO	NÃO
05	CEDUC Centro de Educação para o Trabalho Virgilio Resi	SIM	SIM
06	CESAM Centro Salesiano do Menor	SIM	SIM
07	Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais	SIM	SIM
08	ESPRO Associação de Ensino Social Profissionalizante	SIM	SIM
09	Fundação CDL Pró-Criança	SIM	SIM
10	Hospital Sarah Kubitschek (Não participava do Fórum)	NÃO	NÃO
11	ISBET Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento	SIM	SIM
12	Missão Ramacrisna	SIM	SIM
13	Obras Educativas Jardim Felicidade	SIM	SIM
14	Rede Cidadã	SIM	SIM
15	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC Minas	SIM	NÃO
16	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Minas	SIM	SIM
17	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT Minas	SIM	NÃO

APÊNDICE G**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Pesquisador responsável: Paulo Roberto da Silva Junior
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG

Dados do participante:

Nome	
Instituição representada	
Idade	
Escolaridade	
Área de formação	
Cargo / função na instituição	
Há quanto tempo trabalha na instituição	
Outros cargos ocupados na instituição	
Telefones e email	

APÊNDICE H

DADOS GERAIS DOS REPRESENTANTES QUE PARTICIPARAM DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS REPRESENTANTES DAS INSTITUIÇÕES DE APRENDIZAGEM

NOME FICITÍCIO	INSTITUIÇÃO REPRESENTADA	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO	CARGO / FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO	HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA INSTITUIÇÃO	OUTROS CARGOS OCUPADOS NA INSTITUIÇÃO
Eduardo	CEDUC	Masculino	34	Superior completo	Psicologia / Especialista em Responsabilidade Social	Relacionamento social	2 anos e 6 meses	Nenhum outro
Francisco	CESAM	Masculino	34	Superior completo	Psicologia	Articulador social/ Assistente da diretoria	5 anos	Educador popular / Assistente Educacional
Gustavo	CRUZ VERMELHA	Masculino	30	Superior completo	Psicologia social e clínica	Psicólogo	4 anos	Somente psicólogo
Antonia	ESPRO	Feminino	34	Pós-graduada	Comunicação / Educação	Relações institucionais	3 anos	Instrutora, selecionadora, acompanhamento
Roberta	FUNDAÇÃO	Feminino	30	Superior	Psicologia /	Coordenadora do	7 meses	Nenhum outro

	CDL			completo	Especialização	Programa Educação e Trabalho		
Sandra	ISBET	Feminino	44	Pós-graduada com MBA	Pedagogia	Supervisora regional Sudeste	10 meses	Coordenadora estadual MG
Núbia	MISSÃO RAMACRISNA	Feminino	28	Pós-graduada	Administração / Recursos humanos	Analista de RH	3 meses	Nenhum outro
Tiago	OBRAS JARDIM FEL.	Masculino	29	Superior completo	Geografia	Analista de ocupações	3 anos	Educador
Carlos	REDE CIDADÃ	Masculino	62	Pós-graduado	Administração	Gerente de vendas	2 anos	Nenhum outro
Beatriz	SENAI	Feminino	34	Pós-graduada	Pedagogia	Coordenadora estadual do programa de Aprendizagem	11 anos	Assistente técnico, analista educacional e coordenadora de projetos

APÊNDICE I**ROTEIRO DE QUESTÕES QUE ORIENTARAM O DEBATE NO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS REPRESENTANTES DAS INSTITUIÇÕES**

QUESTÃO 1
Como vocês definem os jovens que participam dos programas de aprendizagem?
<p>Perguntas complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem são as famílias desses jovens? - Qual o contexto social em que eles vivem? - Quais são as principais demandas desses jovens? - Quais as dificuldades enfrentadas por eles? - Existem diferenças entre os jovens dentro de cada instituição? Quais são elas? - Existem diferenças entre os jovens de cada instituição?
QUESTÃO 2
Quais os principais objetivos da instituição com o programa de inserção profissional?
<p>Perguntas complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem diferenças entre os objetivos de acordo com o estatuto jurídico da instituição (ONG, privada, serviço nacional)? - Qual a importância do trabalho na vida desses jovens? - Quais as modalidades de cursos oferecidos? - Como é feita a escolha dos cursos pelas instituições? E pelos jovens? - Qual a proposta pedagógica e as metodologias utilizadas para o desenvolvimento das atividades? - Quais ideologias orientam o trabalho das instituições?
QUESTÃO 3
A partir dos objetivos propostos, quais as principais conquistas alcançadas e quais as maiores dificuldades encontradas?
<p>Perguntas complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para a vida dos jovens qual a principal contribuição do programa? - Como é o relacionamento entre a instituição e o jovem para o alcance dos objetivos? - No cotidiano da instituição quem tem maior contato com os jovens? - Quais os maiores ganhos e as principais dificuldades enfrentadas por estes no trabalho com os jovens?
QUESTÃO 4
Qual a principal realização sua instituição deseja efetivar?
<p>Perguntas complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a utopia da sua instituição? - Qual a contribuição da sua instituição para sociedade?

APÊNDICE J

**INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO
DE DISCUSSÃO COM OS REPRESENTANTES E DADOS GERAIS DOS DOIS
NOVOS PARTICIPANTES**

NOME FICTÍCIO	Roberta	Luis	Tiago	Beatriz
INSTITUIÇÃO REPRESENTADA	Associação Divina Providência	CEDUC	Obras Educativas Jardim Felicidade	SENAI
SEXO	Feminino	Masculino	O mesmo representante do primeiro encontro	A mesma representante do primeiro encontro
IDADE	29	35		
ESCOLARIDADE	Pós-graduada	Superior completo		
ÁREA DE FORMAÇÃO	Relações públicas	Comunicação social / Relações Públicas		
CARGO / FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO	Coordenadora de projetos	Supervisor pedagógico		
HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA INSTITUIÇÃO	7 anos	2 anos		
OUTROS CARGOS OCUPADOS NA INSTITUIÇÃO	Estagiária de comunicação e Secretária da presidência	Nenhum outro cargo		

APÊNDICE K**PROPOSTA DE PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS APRENDIZES NA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PROPOSTA PARA PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS INSTITUIÇÃO EM PESQUISA
DE MESTRADO

RESPONSÁVEL

Paulo Roberto da Silva Junior

Mestrando em Psicologia Social pela UFMG, na Linha Política, Participação Social e Processos de Identificação

TÍTULO

Jovens de classes populares que participam de programas de inserção profissional em Belo Horizonte: os significados atribuídos à experiência de trabalhar e suas formas de vivenciar a juventude.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados atribuídos por jovens de classes populares à experiência de trabalhar, mediada por instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com foco na dinâmica que se estabelece entre os interesses do jovem/adolescente e os da instituição, e as conseqüências desse processo nas formas de se vivenciar a juventude e de se afirmar como sujeito.

PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS/ATORES

Nos dias 30/06/10 e 07/07/10 foram realizadas rodas de conversa com representantes de 11 instituições que desenvolvem programas de inserção profissional para jovens em Belo Horizonte e Região Metropolitana no intuito de discutir com estes temas referentes aos objetivos das instituições, sobre o desenvolvimento dos programas e também acerca do relacionamento com os jovens/adolescentes.

Pretende-se nesta segunda etapa da pesquisa realizar Oficinas em Dinâmica de Grupo com jovens e adolescentes que participam dos programas de inserção profissional das instituições que participaram das rodas de conversa.

PROPOSTA PARA PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS/ADOLESCENTES

Tem-se por objetivo constituir 02 (dois) grupos de jovens/adolescentes de diferentes instituições, ou seja, grupos mistos em relação à instituição de origem. Pretende-se em cada um reunir de 12 a 15 jovens/adolescentes.

A metodologia escolhida de pesquisa-intervenção nos grupos será Oficinas em Dinâmica de Grupo desenvolvida pela autora Maria Lucia M. Afonso, que compreende a oficina como *“um trabalho estruturado com grupos, podendo incluir vários encontros e focalizado em torno de uma questão central que os sujeitos se propõem a elaborar, dentro ou*

fora do contexto institucional. Essa elaboração não se restringe à dimensão racional, mas pretende envolver os sujeitos de forma integral, formas de pensar, sentir e agir (Afonso, 2006. PP 07)”. As oficinas serão, portanto, espaços de formação de vínculos interpessoais em torno da construção de um conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, onde o convite ao diálogo pode trazer contribuições à vida pessoal dos membros do grupo.

Por se tratar de grupos mistos propõe-se realizar os encontros em outro espaço que não a instituição formadora dos jovens/adolescentes. Assim, o local de realização sugerido é o Campus Pampulha da UFMG, como forma também de democratizar o acesso a outros espaços públicos da cidade de Belo Horizonte. Os custos referentes ao deslocamento dos jovens até o local de realização dos encontros serão assumidos pelo responsável por esta pesquisa. A cada encontro serão fornecidos os valores referentes às passagens de ida e volta do Campus Pampulha da UFMG.

Pretende-se realizar 04 encontros semanais com os grupos, aos sábados, das 14:00 às 16:00 horas. Cada encontro será realizado a partir de um tema específico e contará com a mediação de técnicas para motivar a ação e comunicação entre os participantes.

CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE JOVENS/ADOLESCENTES

Para a constituição desses grupos será necessário realizar um convite aos jovens/adolescentes, apresentando a eles os objetivos das oficinas e as suas possíveis contribuições. Juntamente com a instituição serão escolhidas até 02 (duas) turmas nas quais será realizado o convite.

Aos jovens que manifestarem interesse será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em duas vias) para ser assinado por ele e, no caso de menor de idade, por seu responsável legal. Também poderão ser fornecidos outros documentos informativos à família do jovem caso a instituição julgue necessário.

Na semana subsequente o responsável pela pesquisa voltará à instituição para recolher os termos daqueles que aceitarem participar da pesquisa. Caso o número de interessados supere 05 (cinco) será realizado um sorteio entre estes com base nos seguintes critérios de sexo, idade e tempo de permanência no programa para se garantir uma maior diversidade nos grupos.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Propõe-se o seguinte cronograma de visitas à instituição e de realização do grupo:

19 a 23/07	02 a 06/08	14/08	21/08	28/08	04/09
Convite aos jovens nas turmas	Conhecer os interessados	1ª Oficina	2ª Oficina	3ª Oficina	4ª Oficina

CONTATO

Paulo Roberto da Silva Junior

paulosilva.junior@yahoo.com.br / 9993 0728



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante Maior de 18 anos

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa de mestrado. A seguir serão apresentadas a você informações e esclarecimentos a respeito da proposta do trabalho. Caso aceite fazer parte do estudo assine ao final deste documento nas duas vias. Uma delas é sua e a outra é do responsável pelo trabalho. Se não desejar participar você não será penalizado(a) de maneira alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: JOVENS DE CLASSES POPULARES QUE PARTICIPAM DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR A JUVENTUDE.

Pesquisador Responsável: Paulo Roberto da Silva Junior

Telefones para contato: 9993 0728 / 3409 5022

Pesquisadores participantes: Prof. Cláudia Mayorga

Telefones para contato: 3409 5022

O objetivo deste estudo é o de compreender os significados atribuídos por jovens de classes populares à experiência de trabalhar, mediada por instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com foco na dinâmica que se estabelece entre os interesses do jovem e os da instituição, e as conseqüências desse processo nas formas de se vivenciar a juventude e de se afirmar como sujeito. Este estudo se justifica pela importância que o direito ao trabalho tem como mediador na construção da cidadania do público jovem. Como jovem que participa de um programa desenvolvido por uma dessas instituições sua colaboração para a pesquisa será no sentido de participar de, aproximadamente, 04 (quatro) oficinas de dinâmica em grupo, na companhia de outros jovens, onde serão discutidos temas relacionados ao ser jovem nos dias de hoje, ao mundo do trabalho e o que representa participar de um programa de inserção profissional. Nessas oficinas serão colhidas informações importantes para o estudo pretendido. Outro procedimento de coleta de dados consistiu na realização de dois encontros com representantes de instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Dentre os representantes estava o da instituição da qual você faz parte. O estudo não apresentará nenhum tipo de riscos ou prejuízo a você ou a outros participantes. Não haverá nenhum gasto com sua participação e você não receberá nenhum pagamento por sua colaboração, a não ser uma contribuição para custear os gastos com transporte de ida e volta até o local de realização das oficinas. Você, a qualquer momento, poderá recusar a

continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através desta pesquisa são sigilosas e não permitirão a identificação da sua pessoa, seja pelo nome ou qualquer outro tipo de dado ou elemento, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO INFORMANTE

Eu, _____,
 RG _____, participante do programa desenvolvido pela instituição _____, concordo em participar como informante da pesquisa JOVENS DE CLASSES POPULARES QUE PARTICIPAM DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR A JUVENTUDE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a ausência de riscos decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que minha identidade será mantida em sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

 Nome do(a) jovem

 Assinatura do(a) jovem

 Nome do(a) representante da instituição

 Assinatura do(a) representante da instituição

 Nome do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador responsável

 Nome do pesquisador participante

 Assinatura do pesquisador participante

Local e data: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante Menor de 18 anos

_____, neste ato representado por você, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa de mestrado. A seguir serão apresentadas informações e esclarecimentos a respeito da proposta do trabalho. Caso o(a) jovem tenha interesse e você o autorize a fazer parte do estudo assine ao final deste documento nas duas vias. Também solicitamos que o(a) próprio(a) jovem assine este documento. Uma delas é de vocês e a outra é do responsável pelo trabalho. Se não concordarem com a participação vocês não serão penalizados de maneira alguma

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: JOVENS DE CLASSES POPULARES QUE PARTICIPAM DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR A JUVENTUDE.

Pesquisador Responsável: Paulo Roberto da Silva Junior

Telefones para contato: 9993 0728 / 3409 5022

Pesquisadores participantes: Prof. Cláudia Mayorga

Telefones para contato: 3409 5022

O objetivo deste estudo é o de compreender os significados atribuídos por jovens de classes populares à experiência de trabalhar, mediada por instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com foco na dinâmica que se estabelece entre os interesses do jovem e os da instituição, e as conseqüências desse processo nas formas de se vivenciar a juventude e de se afirmar como sujeito. Este estudo se justifica pela importância que o direito ao trabalho tem como mediador na construção da cidadania do público jovem. Como jovem que participa de um programa desenvolvido por uma dessas instituições, a colaboração de seu representado para a pesquisa será no sentido de participar de, aproximadamente, 04 (quatro) oficinas de dinâmica em grupo, na companhia de outros jovens, onde serão discutidos temas relacionados ao ser jovem nos dias de hoje, ao mundo do trabalho e o que representa participar de um programa de inserção profissional. Nessas oficinas serão colhidas informações importantes para o estudo pretendido. Outro procedimento de coleta de dados consistiu na realização de dois encontros com representantes de instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana. Dentre os representantes estava o da instituição da qual o seu representado faz parte. O estudo não apresentará nenhum tipo de risco ou prejuízo a seu representado ou a outros participantes. Não haverá nenhum gasto com a participação de seu representado e ele não receberá nenhum pagamento por sua colaboração, a não ser uma

contribuição para custear os gastos com transporte de ida e volta do mesmo até o local de realização das oficinas. Vocês, a qualquer momento, poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderão retirar este consentimento sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo a ambos. As informações conseguidas através desta pesquisa são sigilosas e não permitirão a identificação do seu representado, seja pelo nome ou qualquer outro tipo de dado ou elemento, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Sempre que vocês desejarem serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO INFORMANTE

Eu, _____, do (a) jovem
 RG _____, representante do (a) jovem
 participante do programa desenvolvido pela instituição
 _____, RG _____, concordo com sua participação
 como informante da pesquisa JOVENS DE CLASSES POPULARES QUE PARTICIPAM
 DE PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE: OS
 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR E SUAS FORMAS
 DE VIVENCIAR A JUVENTUDE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo
 pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a ausência de
 riscos decorrentes desta participação. Foi-me garantido que a identidade de meu representado
 será mantida em sigilo, e que podemos retirar este consentimento a qualquer momento, sem
 que isto leve a qualquer penalidade.

 Nome do(a) representante

 Assinatura do(a) representante

 Nome do(a) jovem

 Assinatura do(a) jovem

 Nome do(a) representante da instituição

 Assinatura do(a) representante da
 instituição

 Nome do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador responsável

 Nome do pesquisador participante

 Assinatura do pesquisador participante

Local e data: _____

APÊNDICE L

INSTITUIÇÕES QUE ACEITARAM A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA PESQUISA

	Entidade	Resposta
01	Associação de Promoção Humana Divina Providência Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo	SIM
02	CEDUC Centro de Educação para o Trabalho Virgilio Resi	SIM
03	CESAM Centro Salesiano do Menor	SIM
04	Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais	NÃO
05	ESPRO Associação de Ensino Social Profissionalizante	SIM
06	Fundação CDL Pró-Criança	SIM
07	ISBET Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento	NÃO
08	Missão Ramacrisna	NÃO
09	Obras Educativas Jardim Felicidade	SIM
10	Rede Cidadã	SIM
11	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI Minas	SIM

APÊNDICE M

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA

CONVITE AOS JOVENS E ADOLESCENTES
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE
MESTRADO

RESPONSÁVEL

Paulo Roberto da Silva Junior
 Mestrando em Psicologia Social pela UFMG

TÍTULO

Jovens de classes populares que participam de programas de inserção profissional em Belo Horizonte: os significados atribuídos à experiência de trabalhar e suas formas de vivenciar a juventude.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados atribuídos por jovens de classes populares à experiência de trabalhar, mediada por instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana, com foco na dinâmica que se estabelece entre os interesses do jovem/adolescente e os da instituição, e as

conseqüências desse processo nas formas de se vivenciar a juventude e de se afirmar como sujeito.

ATIVIDADE

Tem-se como objetivo realizar 04 (quatro) encontros com jovens e adolescentes de diferentes instituições que participam de programas de inserção profissional. Aceitaram participar desta pesquisa 11 (onze) instituições que desenvolvem programas de inserção profissional em Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Serão formados dois grupos mistos para se encontrarem nos quatro sábados de agosto. Nesses grupos o responsável pela pesquisa pretende discutir temas relacionados ao ser jovem e adolescente nos dias de hoje, e a importância dada por estes à participação nos programas de inserção profissional. Serão utilizadas técnicas e dinâmicas de grupo na realização dos encontros a fim de facilitar o diálogo entre os participantes.

LOCAL

Os encontros serão realizados na sala 2005 do prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, no Campus Pampulha, em Belo Horizonte.

DURAÇÃO

Pretende-se realizar os 04 (quatro) encontros nos seguintes dias:

Grupo 1: 07, 14, 21 e 28 de agosto, no horário de 09 às 11 horas.

Grupo 2: 07, 14, 21 e 28 de agosto, no horário das 14 às 16 horas.

Os encontros serão gravados mediante autorização dos participantes.

AUXÍLIO TRANSPORTE

Será fornecido auxílio transporte para os participantes da pesquisa. Cada jovem/adolescente deverá indicar quantas conduções, e seus respectivos valores, são necessárias para o seu deslocamento de ida e volta até o Campus Pampulha da UFMG.

RESPOSTA AO CONVITE

Na próxima semana o responsável pela pesquisa voltará à instituição para conhecer os possíveis interessados em participar dos grupos. Caso o número seja maior do que 05 (cinco) será realizado um sorteio diante dos interessados, com base no critério de sexo e tempo de permanência no programa.

VOLUNTARIEDADE

A participação nessa pesquisa deverá ser de caráter voluntário, ou seja, ninguém será obrigado a participar dos encontros. Os maiores de 18 anos serão responsáveis por sua participação e os menores de idade deverão ser autorizados por um de seus responsáveis. Todos os participantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido manifestando o interesse em participar da pesquisa.

CONTATO

Email: paulosilva.junior@yahoo.com.br

Telefone: 3409 6273

APÊNDICE N

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO JOVEM PARTICIPANTE DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FICHA DE DADOS DO JOVEM/ADOLESCENTE PARTICIPANTE DA PESQUISA

NOME:
DATA DE NASCIMENTO:
SEXO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO:
COR/RAÇA: () BRANCA () PRETA () PARDA () AMARELA () INDÍGENA
SÉRIE/ANO ESCOLAR:
TURNO DE ESTUDO:
ENDEREÇO:
BAIRRO:
CIDADE:
NÚMERO DE MEMBROS NA FAMÍLIA:
RENDA FAMILIAR TOTAL:
INSTITUIÇÃO FORMADORA:
DATA DE INÍCIO NA INSTITUIÇÃO:
MODALIDADE DE CURSO:
EMPRESA/INSTITUIÇÃO DE TRABALHO:
DATA DE INÍCIO NA EMPRESA/INSTITUIÇÃO DE TRABALHO:
RAMO DE ATIVIDADES DA EMPRESA/INSTITUIÇÃO:
PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADAS NO TRABALHO:
HORÁRIO DE TRABALHO:
VALOR DA BOLSA/SALÁRIO:
VALE ALIMENTAÇÃO: () SIM () NÃO VALOR:
OUTROS BENEFÍCIOS:

APÊNDICE O

ROTEIRO DOS TEMAS, OBJETIVOS E ATIVIDADES REALIZADAS NOS GRUPOS DE DISCUSSÃO COM OS JOVENS

<p>PRIMEIRO ENCONTRO TEMA: JOVEM: QUEM SOU EU E O QUE DIZEM SOBRE MIM?</p>
<p>ATIVIDADE INICIAL DE MOBILIZAÇÃO PARA A DISCUSSÃO</p>
<p>Foram confeccionados 05 cartazes que continham o título <i>Ouvi dizer que os jovens</i> e logo abaixo diversos fragmentos de textos que abordavam a questão dos jovens de classes populares e a relação jovem/trabalho. Esses textos foram retirados de artigos acadêmicos, páginas de notícias da internet e das páginas eletrônicas das instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional em BH e RM. Os cartazes foram dispostos nas paredes da sala e os jovens convidados a lê-los. O objetivo foi provocar o debater sobre as noções compartilhadas em diversos espaços sobre jovens que vivem experiências sociais parecidas com as deles, convidando-os para se posicionarem em relação a essas noções. <i>Como me vejo e como me vêem</i>, eram as questões guias para a discussão entre os jovens.</p>
<p>QUESTÕES QUE FOMENTARAM O DEBATE COM OS JOVENS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Concordância/discordância com a visão das instituições - Como são vistos dentro e fora da instituição? - Como são vistos no local de trabalho? - Principais interesses e demandas ligadas ao ser jovem atualmente - Relação com a família e local de origem - Diferenças entre os jovens dentro da instituição: como lidam com elas? - Hierarquias dentro das instituições: existem diferenças no tratamento entre os jovens? - Diferenças entre os jovens das diferentes instituições: percepção e significado
<p>FRAGMENTOS DOS TEXTOS UTILIZADOS NOS CARTAZES</p>
<p>“Jovens em situação de risco são pessoas que, pela presença de determinados fatores em suas vidas, podem ser levadas a assumir comportamentos ou experienciar eventos danosos para si mesmas e para suas sociedades, incluindo a repetência e evasão escolar, a ociosidade (sem estudo nem trabalho), o uso de drogas, os comportamentos violentos, a iniciação sexual precoce e as práticas sexuais arriscadas. Para muitos/as, esses comportamentos de risco têm conseqüências negativas - como HIV /AIDS , gravidez precoce, uma vida de pobreza, morte prematura – que afetam não apenas a pessoa que corre o risco, mas a sociedade em geral.”(Relatório Produzido pelo Banco Mundial: Jovens em situação de risco no Brasil)</p> <p>“Pessoas jovens vivendo nas famílias mais pobres consistentemente têm desempenho pior que o das que vivem nas famílias mais ricas. A pobreza surgiu como um fator-chave para explicar a maior incidência tanto de comportamentos de risco quanto de envolvimento em eventos arriscados, conforme apresentados no Quadro 1: repetição escolar, entrada precoce na força de trabalho, comportamento sexual de risco, uso de drogas, e violência.”(Relatório</p>

Produzido pelo Banco Mundial: Jovens em situação de risco no Brasil)

“Jovens que se engajam em comportamentos negativos são os que chegaram à juventude com um pacote de experiências negativas. As pessoas jovens que se engajam em comportamentos de risco tendem a exibir, em comparação com jovens que não se engajam nesses comportamentos, certos fatores que podem ser responsáveis por suas escolhas. Embora não seja possível afirmar que exista uma causalidade entre esses fatores e os comportamentos negativos, a forte correlação estatística é sugestiva. Em particular, jovens que adotam vários comportamentos de risco tendem apresentar: • baixa auto-estima • baixos níveis de espiritualidade • abuso físico, sexual ou psicológico por membros da família • abuso por alguém em sua comunidade • sentimento de ser um “deslocado” na escola • falta de confiança nas instituições locais • sentimento de limitações impostas por seu gênero • pobreza”
(Relatório Produzido pelo Banco Mundial: Jovens em situação de risco no Brasil)

“Dados de diversos estudos, assim como as percepções coletadas em grupos focais na pesquisa, sugerem que, além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular dos jovens, nestes tempos, é a sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos. De fato, alguns dos autores citados e outros consideram que, se a falta de alternativas de trabalho e lazer não é traço novo na vida dos jovens de baixa renda no Brasil, o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas seriam marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas jovens são ceifadas.” **(Texto de Mary Garcia Castro: Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências.)**

E no contexto onde ele vive, em termos de riscos e vulnerabilidade, a droga, a delinquência e crime estão ali, do lado. Ele sai da casa dele na favela e na esquina, tem um desmanche. As figuras com as quais ele se identifica são o chefe do tráfico, o chefe do crime. Até porque são poucos os homens nessas famílias. A maioria das famílias são famílias monoparentais ou que tem um homem mas é um homem que, na maioria das vezes, é distante e, como referencial, quase nulo para eles. Então a referência que eles têm, em termos de modelo, são os líderes em áreas de ilegalidade. (Grupo focal com animadores de projetos)” **(Texto de Mary Garcia Castro: Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências.)**

“O jovem excluído é o que está mais vulnerável. Ele tem um percentual mais alto de abuso de drogas, de envolvimento em crimes, de gravidez precoce, de trabalho ilegal, de exploração e outros problemas.”
http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2006/12/061202_generationeralml.shtml

“As estatísticas de criminalidade mostram que boa parte dos envolvidos em crimes violentos no Brasil apresenta um perfil bastante definido. São jovens do sexo masculino, com idade entre 15 e 24 anos, geralmente pobres e moradores das periferias dos grandes centros urbanos.” http://veja.abril.com.br/100107/p_080.html

“MUITOS ESTÃO ESMOLANDO...”

Muitos jovens são engraxates, fazem pequenos bicos, pequenas entregas, fazem montagens de coisas, alguma pintura, qualquer atividade que requeira baixo conhecimento. Ajudam o pai a fazer trabalho de pedreiro, vão capinar, outros são flanelinhas, e há quem trabalhe vigiando carros. Alguns, aqueles que têm um pouco de sorte, vão ser contínuos, mas a grande maioria está no mercado informal, não tem carteira assinada, não conhece seus direitos, é explorada. Muitos estão esmolando, vendendo em feiras livres, mercados, e nos finais de semana,

vendendo também nas praias. À noite muitos dos jovens também vendem na rua. (Entrevista de educadores com experiências com jovens)” **(Texto de Mary Garcia Castro: Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências.)**

“Na verdade, a mídia acaba criando uma resistência da sociedade para com os jovens de periferia. Cria um paradigma em que esse jovem é qualificado como um marginal por não ter condição social de andar bem-arrumado. Então a sua pequena tatuagem, o seu short, o seu brinco, a sua condição de ser negro, por exemplo, já há uma discriminação terrível, que se torna muitas vezes um critério de avaliação, se o jovem é bandido ou não. (Entrevista com coordenador de projeto)” **(Texto de Mary Garcia Castro: Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências.)**

O Programa Jovem Aprendiz tem como pressuposto básico a Formação Técnico Profissional Metódica de jovens, entre 15 e 19 anos, em situação de vulnerabilidade social, visando a sua inserção no mercado de trabalho e a construção de cidadãos socialmente responsáveis.

Adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos incompletos em situação de risco social e pessoal, oriundos de famílias vulnerabilizadas cuja renda per capita seja de ½ salário mínimo e que estejam inseridos na rede regular de ensino, a partir da 6ª série do ensino fundamental.

Promover o bem estar físico, emocional, social e cultural da criança e do adolescente, que se encontre em situação de risco pessoal e ou social.

(Páginas na internet de instituições que desenvolvem programas de inserção profissional para jovens e adolescentes)

A instituição foi criada com o objetivo de promover a assistência social, educação, profissionalização, cultura, conscientização ecológica, lazer e esportes a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, moradores em bairros de periferia e zona rural da cidade.

O projeto estimula o desenvolvimento de valores éticos e profissionais de adolescentes em situação de risco social e pessoal, promovendo a inclusão e o primeiro contato desses adolescentes com mercado de trabalho.

(Páginas na internet de instituições que desenvolvem programas de inserção profissional para jovens e adolescentes)

SEGUNDO ENCONTRO
TEMA: TRABALHAR PARA

ATIVIDADE INICIAL DE MOBILIZAÇÃO PARA A DISCUSSÃO

Os jovens foram convidados a completar a seguinte frase *Trabalho para* em uma folha branca de papel. Em seguida cada um leu o que havia escrito para os demais participantes, discutindo as proximidades e as distâncias compartilhadas entre eles.

QUESTÕES QUE FOMENTARAM O DEBATE COM OS JOVENS

- Quais os sentidos e significados do trabalho para os jovens
- A escolha da modalidade de curso e da atividade profissional
- Diferenças entre as profissões: possibilidades e entraves
- Relação entre escola e trabalho
- Acesso a outros direitos sociais: quais interessam, de quais estão mais privados, quais o trabalho pode ajudar a ter acesso?
- Relação entre trabalho e classe social: percebem diferenças para jovens de outras classes?
- Diferenças entre os interesses das instituições e dos jovens em relação ao trabalho

TERCEIRO ENCONTRO
TEMA: O RELACIONAMENTO COM A INSTITUIÇÃO FORMADORA

ATIVIDADE INICIAL DE MOBILIZAÇÃO PARA A DISCUSSÃO

Foi realizado um convite aos jovens para que eles elencassem pontos de concordância e pontos de discordância em relação a instituição formadora a qual eles pertenciam. Foram disponibilizados cartões verdes – para anotação daquilo que eles concordavam na instituição e cartões vermelhos – para aquilo que eles discordavam na instituição. Os próprios jovens optaram por todos apresentarem primeiro o que concordavam e em seguida o que discordavam dentro das instituições.

QUESTÕES QUE FOMENTARAM O DEBATE COM OS JOVENS

- Normas e regras das instituições: quais são elas o que acham das mesmas?
- Existência de atividades obrigatórias que vão contra o interesse pessoal dos jovens
- Relação com os coordenadores da instituição
- Relação com os educadores, instrutores, professores em sala de aula
- Importância dos conteúdos apresentados para a própria vida
- Existência de espaços de participação nas decisões internas da instituição
- Conflitos entre os jovens e os membros da instituição
- Espaços de expressão da juventude dentro da instituição e no local de trabalho
- O que gostariam de mudar na instituição/programa que participam?

<p>QUARTO ENCONTRO TEMA: LINHA DO TEMPO: SER JOVEM ONTEM, HOJE E AMANHÃ</p>
<p>ATIVIDADE INICIAL DE MOBILIZAÇÃO PARA A DISCUSSÃO</p>
<p>No último encontro foi sugerida aos jovens a seguinte atividade: construam uma linha do tempo de sua vida que indique acontecimentos passados, presentes e as perspectivas para o seu futuro. Nessa linha do tempo você pode assinalar: ajudas que recebeu de outras pessoas, ações do estado/poder público que foram importantes para você e problemas a serem enfrentados para se alcançar os objetivos pretendidos.</p> <p>Cada jovem escolheu uma forma diferente de realizar a sua linha do tempo e em conjunto optaram que todos falassem primeiro sobre o passado, depois sobre o presente e por fim sobre o futuro.</p>
<p>QUESTÕES QUE FOMENTARAM O DEBATE COM OS JOVENS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Relação família de origem e perspectiva de futuro - Relação classe social e perspectiva de futuro - Percepção da desigualdade social e das diferenças entre as formas de viver a juventude - Presente e futuro: possíveis contribuições do programa e da experiência de trabalho
<p>AValiação DOS ENCONTROS</p>
<p>Como se tratava do último encontro com os jovens foi também realizada uma avaliação geral dos encontros do grupo de discussão. Eles foram convidados a levantar pontos positivos e pontos negativos dos encontros, e possíveis contribuições dos encontros para suas vidas.</p>

APÊNDICE P

DADOS GERAIS DOS JOVENS QUE PARTICIPARAM DOS GRUPOS DE REFLEXÃO

	NOME (Fictício)	IDADE	SEXO	ESCOLARI DADE	MEMBROS NA FAMÍLIA	RENDA FAMILIAR	TEMPO NA INSTITUIÇ ÃO	INSTITUIÇ ÃO	ENCONTR OS QUE PARTICIP ARAM
01	Felipe	18 anos	Masculino	3º ano do Ensino médio	06	R\$ 1.500,00	02 meses	Mesma que 09	3º e 4º
02	Maria	20 anos	Feminino	Ens. Superior Incompleto	04	R\$ 2.800,00	01 mês	-	Todos
03	Julia	19 anos	Feminino	Ensino médio completo	02	R\$ 600,00	06 meses	Mesma que 05, 07 e 11	Todos
04	Ricardo	19 anos	Masculino	Ensino médio completo	04	Não sabe	09 meses	-	1º
05	Aline	18 anos	Feminino	Ensino médio completo	09	Não sabe	1 ano e 3 meses	Mesma que 03, 07 e 11	1º e 2º
06	Silvia	19 anos	Feminino	-	-	-	-	-	1º
07	Fabiana	18 anos	Feminino	3º ano do Ensino médio	04	Não sabe	1 ano e 3 meses	Mesma que 03, 05 e 11	1º e 3º
08	Sergio	16 anos	Masculino	2º ano do Ensino médio	05	R\$ 1.500,00	05 meses	-	3º e 4º
09	Bruna	16 anos	Feminino	2º ano do Ensino médio	04	R\$ 3.000,00	02 meses	Mesma que 01	1º, 3º e 4º
10	Carla	21 anos	Feminino	Ensino médio completo	04	R\$ 2.000,00	8 meses	-	1º
11	Davi	19 anos	Masculino	3º ano do Ensino médio	04	Não sabe	06 meses	Mesma que 03, 05 e 07	1º

APÊNDICE Q

CRONOGRAMA GERAL DAS ETAPAS PERCORRIDAS NA PESQUISA

Atividade	Data	Duração
Observação participante nas reuniões do FECTIPA	Março de 2009 a junho de 2010 Última quarta-feira do mês, das 9 às 12 horas	
Reunião com os representantes para a apresentação da proposta de pesquisa	26 de maio de 2010	
Primeiro encontro do grupo de discussão com os representantes das instituições	30 de junho de 2010	1h 26 min
Segundo encontro do grupo de discussão com os representantes das instituições	07 de julho de 2010	1h 56 min
Visitas às instituições para apresentação da proposta de pesquisa com os jovens	12 a 16 de julho de 2010	
Visitas às instituições para o convite aos jovens	19 a 23 de julho de 2010	
Visitas às instituições para conhecer os jovens interessados em participar da pesquisa	26 a 30 de julho de 2010	
Primeiro encontro do grupo de discussão com os jovens – Manhã	07 de agosto de 2010	1h 53 min
Primeiro encontro do grupo de discussão com os jovens – Tarde	07 de agosto de 2010	1h 42 min
Segundo encontro do grupo de discussão com os jovens	14 de agosto de 2010	1h 32 min
Terceiro encontro do grupo de discussão com os jovens	28 de agosto de 2010	1h 26 min
Quarto encontro do grupo de discussão com os jovens	04 de setembro de 2010	1h 40 min

ANEXO A

FICHAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

AMAS

Dados de Identificação	
Nome social	Associação Mineira de Assistência Social
Natureza	Sociedade civil de direito privado
Matriz ou filial	Apenas essa unidade
Endereço e contatos	Avenida Afonso Pena, 4000 - Térreo - Belo Horizonte / MG CEP: 30.130-009 - Fax: (31)3277-5286

Dados Históricos	
Data de fundação	26 de junho de 1979
Fundação e Objetivos da fundação instituição	<p>A Associação Municipal de Assistência Social - Amas - foi fundada em 26 de junho de 1979 pela Senhora Selma Campos, esposa do Dr. Maurício Campos, na época prefeito de Belo Horizonte. A partir daí, vem sendo presidida por esposas dos prefeitos ou uma pessoa de sua confiança.</p> <p>A entidade é uma sociedade civil de direito privado, criada para desenvolver atividades sócio-assistenciais para os segmentos sociais menos favorecidos de Belo Horizonte.</p> <p>Em função do trabalho que desenvolve junto aos movimentos sociais, a Amas tem definido, em conjunto com a Prefeitura do Município, a natureza de ação ao longo de sua história a partir da análise das realidades local, regional e brasileira.</p> <p>Há mais de duas décadas, a Amas mobiliza diversos segmentos da sociedade e aciona voluntários dispostos a trabalharem em serviços assistenciais. Uma das primeiras ações da Amas foi a criação do "Projeto Engraxate", visando a promoção desta categoria.</p> <p>A Amas objetiva o desenvolvimento de ações e projetos para a promoção dos Direitos Sociais, nos termos da Constituição Federal e de legislações pertinentes, junto às comunidades de áreas de risco social, por si própria ou mediante parcerias, bem como a promoção de atividades sócio-assistenciais no município de Belo Horizonte.</p> <p>Hoje, alicerçada em uma experiência de quase três décadas, a Amas desenvolve projetos focados nas necessidades imediatas do município, em busca de minimizar a violência, a vulnerabilidade social e o desemprego, por intermédio de ações de inclusão social, promoção da auto-estima, da educação para a cidadania. Acima de tudo, luta pela garantia do direito de crianças e adolescentes. A entidade é presidida por Rosalva Alves Portella, que acrescenta à entidade seu amplo conhecimento e experiência na área social.</p>

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Segmentos sociais menos favorecidos de Belo Horizonte.
Critérios de inscrição	Jovens, entre 15 e 19 anos, em situação de vulnerabilidade social
Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p style="text-align: center;">NÚCLEO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE</p> <p style="text-align: center;">GERÊNCIAS DE ATENDIMENTO JURÍDICO E SÓCIO-FAMILIAR</p> <p>1 - OBJETIVO: Promover apoio, orientação, consultoria, atendimento e encaminhamentos de natureza jurídica e psicossocial à crianças, adolescentes e seus familiares, quando da violação de seus direitos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.</p> <p>2 - PÚBLICO ALVO: Crianças, adolescentes e seus familiares, quando da violação de seus direitos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.</p> <p>3 - PARCEIROS: Conselhos Tutelares, Promotoria e Juizado da Infância e Juventude, Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente e Juizado Especial Criminal e Programas da PBH (SOSF, Família Acolhedora, NAF, Liberdade Assistida, Prestação de Serviço a Comunidade, Sentinela etc).</p> <p style="text-align: center;">GERÊNCIA DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO SÓCIO EDUCATIVA</p> <p>A Gerência de Atividades de Formação Sócio Educativa foi criada em 2003 para capacitar de forma mais efetiva os adolescentes e os jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social, de 12 a 24 anos de idade, de ambos os sexos, que são encaminhados pelos Programas da AMAS, da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social – SMAAS -, Conselhos Tutelares, Juizado e Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Belo Horizonte.</p> <p>As formações e capacitações são adaptadas ao perfil deste público, com prioridade para a qualificação profissional e a cidadania, de acordo com a lei da aprendizagem. De acordo com esta dinâmica, há a inserção dos adolescentes no trabalho protegido da Amas e, posteriormente, eles são encaminhados para o mercado de trabalho formal e informal. As capacitações são feitas pela AMAS em parceria com instituições como Universidade FUMEC, Faculdade São Camilo, IBV, Fundação de Parques Municipais, NIAT e Memória Gráfica. Os encaminhamentos para seleções de emprego são feitos pela Amas, em parceria com a Rede Cidadã, NIAT e SMSA.</p>

O setor atende aos adolescentes em três momentos. O primeiro, antes de estes serem encaminhados ao Programa “Trabalho Protegido”, o segundo, durante os dois anos em que permanecem neste Programa e o terceiro após a sua saída quando completam 18 anos, a fim de prepará-los para as seleções do mercado formal e informal de trabalho.

Dos 237 jovens encaminhados às seleções da Secretaria Municipal de Saúde - SMSA/BH, 121 já foram contratados como auxiliares administrativos, no período de maio a agosto 2007. Na Faculdade São Camilo, 18 jovens foram selecionados para cursos técnicos em Radiologia, Enfermagem e Podologia, recebendo bolsa integral.

No Curso Jovem Jardineiro, Educação Ambiental e Cidadania, formaram-se 320 adolescentes, desde 1998 a julho de 2007, sendo que muitos destes já estão no mercado de trabalho.

Atualmente, a Gerência busca adequar-se aos pressupostos da Lei da Aprendizagem, que estabelece que os jovens deverão ter 25% de aulas teóricas, durante o período que permanecem no trabalho protegido, sendo assim, qualificados para a função que irão exercer nas empresas.

• **Objetivo Geral**

Promover a Formação Sócio Educativa dos adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade pessoal e social, atendidos principalmente pelos Programas da AMAS, com posterior encaminhamento dos egressos para cursos, empregos formais, informais e empreendimentos solidários, por meio de parcerias com instituições públicas, privadas e outras organizações.

• **Objetivos Específicos**

- » Jovens menos vulneráveis com acesso a uma formação continuada.
- » Jovens com mais acesso ao mercado de trabalho formal, informal e empreendimentos solidários.
- » Jovens com formação cidadã, atuantes na sua comunidade, protagonista de sua própria história.

• **Público alvo**

A Gerência de Atividades de Formação Sócio Educativa da AMAS atende a um público de 12 a 24 anos, de ambos os sexos, em situação de risco pessoal e vulnerabilidade sócio econômica, encaminhados pelos Programas da AMAS, Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e Juventude, Promotoria da Justiça da Infância e Juventude e pelos Programas da SMAAS da Prefeitura de Belo Horizonte.

• **Metodologia**

A metodologia adotada é baseada no acompanhamento sistemático dos alunos, professores e entidades parceiras, pelos supervisores da Gerência de Atividades de Formação Sócio – Educativa da AMAS.

Esta proposta prioriza a construção interativa entre a pessoa, o grupo e a sociedade, que oferece uma atenção especializada, centrada no sujeito,

como agente ativo na assimilação dos conhecimentos e do crescimento pessoal, de acordo com a proposta de inclusão produtiva.

No atendimento individual ou em grupo aos alunos é trabalhado o fortalecimento da auto - estima, do autoconhecimento, do respeito mútuo, da valorização pessoal e da formação do vínculo entre os participantes, os técnicos e os estagiários do setor.

O acompanhamento é feito por meio de contatos e reuniões semanais, quando são avaliados a frequência escolar, a pontualidade, o aproveitamento e a motivação no curso, que são registrados no mapa de acompanhamento. Há também a promoção de passeios recreativos e culturais que promovem o entrosamento grupal. Quando necessário, são feitos o atendimento familiar e o encaminhamento psicoterápico.

GERAÇÃO DE TRABALHO

O Programa foi criado em 1993 e já passaram por ele mais sete mil jovens entre 16 e 18 anos. Atualmente, 514 jovens participam do projeto. Ele visa a promoção do adolescente trabalhador, garantindo o direito a profissionalização e proteção no Trabalho.

O Programa de Geração de Protegido – compõe as ações de Inclusão Produtiva no âmbito da Proteção Social Básica, e objetiva preparar para a integração ao mercado de trabalho e viabilizar a equiparação de oportunidades para os adolescentes de acesso ao mundo do trabalho, transitando da condição de vulnerável para a condição de trabalhador.

Para a consecução das suas ações, o Programa Geração de Trabalho Protegido utiliza uma metodologia de trabalho referendada nos valores TRABALHO, ESCOLA e FAMÍLIA. O primeiro, de cunho educativo se configura no contrato para atividade trabalhista regular remunerada do adolescente, em conformidade com a legislação pertinente, em que o aspecto sócio formativo tem primazia sobre o aspecto produtivo. O segundo se materializa na condicionalidade da matrícula, frequência e desempenho escolar, com o acompanhamento do técnico do Serviço. O terceiro se efetiva por meio da participação da família em todo o processo educativo e formativo, que se estende da inclusão do adolescente no serviço até o seu desligamento.

Em 2004, o programa foi reformulado, com a integração dos Programas Profissão Futuro, da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social – SMAAS - e Programa Geração de Trabalho (AMAS). Suas metas são a proteção e a promoção do adolescente trabalhador no município de Belo Horizonte, pautadas nos preceitos da Constituição Federal – CF/88, que teve como desdobramentos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a Lei Organiza da Assistência Social - LOAS, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Consolidação das Leis Trabalhista – CLT - e a Lei Municipal

n.º 6.833 de 16/02/1995.

• **Público Alvo**

Adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na faixa etária de 16 a 18 anos, oriundos dos serviços da Política Municipal de Assistência Social / SMAAS e dos programas sociais da Associação Municipal de Assistência Social / AMAS.

• **Objetivo Geral**

Promover os desenvolvimentos pessoais, sociais e profissionais do adolescente, por meio da integração ao mercado de trabalho.

• **Objetivos Específicos**

- » Assegurar experiência profissional;
- » Propiciar formação para a construção de valores relativos ao mundo e as relações de trabalho;
- » Apoiar acesso e permanência na escola associado ao desempenho;
- » Apoiar o convívio familiar, comunitário e social;
- » Propiciar formação sócio-educativa com vistas a autonomia do adolescente;
- » Favorecer o protagonismo juvenil.
- » Elevar a possibilidade de colocação no mercado de trabalho após o desligamento.

• **Resultados Esperados**

- » Inserção digna no mercado de trabalho
- » Elevação da escolaridade;
- » Melhoria na relação familiar e sócio comunitária;
- » Melhor acesso a bens e serviços;
- » Redução das vulnerabilidades e riscos sociais;

• **Metodologia**

A metodologia adotada no acompanhamento socioeducativo e na intervenção pedagógica se realiza de forma participativa e integrada entre os atores do processo formativo do jovem, ou seja, o técnico do Programa, o orientador (chefia imediata) do posto de trabalho e o técnico do Serviço de origem do adolescente, aquele que o encaminhou.

**GERÊNCIA DE ATIVIDADES INTEGRADAS DE CULTURA,
ESPORTES E PRIMEIRA INFÂNCIA**

Esta gerência tem o intuito de contribuir para a formação dos jovens atendidos nos diversos programas da Amas. Oficinas de teatro, artes plásticas, dança de salão e visitas a espaços culturais têm contribuído para a formação integral destes jovens, de acordo com a Lei de Aprendizagem.

Primeira Infância

Esta gerência, criada em 1993, visa complementar a política de educação infantil desenvolvida pelo programa da Prefeitura de Belo Horizonte. Nas 198 creches conveniadas, as crianças na faixa etária entre quatro meses a

cinco anos e meio, permanecem por 10 horas na escola e recebem quatro refeições. A orientação pedagógica é da Secretaria Municipal de Educação. Os seus objetivos específicos são:

1. Contribuir para a adequação e melhoria dos espaços físicos das creches conveniadas, com a reorganização dos espaços físicos de acordo com as necessidades das crianças pequenas. Em 2007, há foram concluídas as reformas de cinco creches e em outras três as obras de reforma já iniciaram. A Amas é responsável pelos projetos arquitetônicos e também busca recursos financeiros entre seus parceiros.
2. Implementar o Projeto Sorriso da Criança nas 198 creches conveniadas. Para tal, 11 ACDs _ Auxiliares de Consultório Dentário - contratadas pela Amas, desenvolvem ações de fluoretação e as crianças aprendem sobre os cuidados bucais. Há um ônibus odontológico, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, onde são realizados atendimentos curativos (por meio da técnica de restauração atraumática para pequenas cáries dentais) e preventivos da saúde bucal. Foram atendidas pelas ações preventivas do Sorriso da Criança 23700 crianças e aplicação de flúor é realizada em 76 creches, mas a meta é alcançar a totalidade das creches conveniadas. Apenas nos meses de agosto e setembro de 2007, houve mais de oito mil aplicações de flúor.
3. A Amas tem parceria com o GREF – Grupo de Educadores Aposentados Sem fronteiras da França -, que visa a realização de intervenções para aperfeiçoar a educação infantil em duas creches da cidade: Creche Comunitária Jesus e as Crianças e a Creche Comunitária Virgílio Pedro de Almeida. A Secretaria Municipal de Educação é responsável pelo aspecto pedagógico do projeto.

Esporte e lazer

1. O projeto Cidadania em ações, parceria entre a UNI-BH e a Amas proporciona a 120 crianças, e jovens entre 10 e 17 anos, oficinas de ginásticas, natação, basquete, streetdance, atletismo, ginástica rítmica e inglês, com aulas duas vezes por semana, ministradas por alunos/bolsistas da Universidade. Ao mesmo tempo, os jovens participam de oficinas de cultura e cidadania.
2. Desde julho de 2007, a Amas firmou parceria com a academia Passo Básico, que hoje atende a 24 jovens que recebem curso de dança de salão. O curso, dividido em quatro módulos e com duração de dois anos, vai encaminhar a primeira turma para o mercado de trabalho em início de 2008, quando os jovens completarem o primeiro módulo. Para viabilizar o projeto, a Amas fornece o transporte dos jovens e o acompanhamento psicológico. Já a Passo Básico fornece os professores, o espaço físico das aulas e o lanche.

Arte e Cultura

Esta gerência orienta o seu trabalho focado em três objetivos:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuir para a formação socioeducativa, por meio de oficinas de arte e cultura, que por sua vez estão integradas com outros projetos da Amas. 2. Profissionalizar os jovens, com a formação de núcleos produtivos, que gerem trabalho e renda aos jovens. 3. Sensibilizar os jovens para as questões sociais, por meio de um grupo de teatro. <p style="text-align: center;"><u>PROGRAMA DE APRENDIZAGEM</u></p> <p>A Amas, de acordo com a meta proposta pelo Governo Federal, lei 10.097 de 2000 de aprendizagem, iniciou nesta quarta feira, dia 7 de outubro, o Programa Jovem Aprendiz de Auxiliar Administrativo, que tem como pressuposto básico a Formação Técnico Profissional Metódica de jovens, entre 15 e 19 anos, em situação de vulnerabilidade social, visando a sua inserção no mercado de trabalho e a construção de cidadãos socialmente responsáveis, através da formação humana e qualificação técnica em Auxiliar Administrativo.</p> <p>O objetivo da Amas é capacitar os jovens para o mercado de trabalho oferecendo a eles a teoria, tornando-os capaz de praticar o que aprenderem no local de trabalho. A Presidente da Amas, Rosalva Alves Portella deu boas-vindas aos jovens; “O milagre de tudo é ter foco, saber o que se quer e ter força de vontade e persistência para conseguir”.</p> <p>Neste Programa são atendidos 30 jovens, com uma carga horária de 435 horas de formação, sendo 200 horas de formação humana e 235 horas de formação específica, além do acompanhamento destes jovens nas atividades práticas, durante os dois anos de permanência destes no local de trabalho.</p> <p>No curso, estão sendo realizados atividades e estudos voltados para as representações sociais e cidadania, ética, políticas de segurança pública para a juventude, educação afetivo sexual, prevenção ao uso indevido de drogas, educação ambiental, esportes, arte-educação, matemática introdutória e básica financeira, português, informática, noções de contabilidade, direitos trabalhistas, departamento pessoal e rotinas administrativas. Está incluso também no programa discussões acerca do atual mercado de trabalho, suas demandas e preparação básica para a inserção.</p> <p>Estes jovens terão garantido os seus direitos trabalhistas como carteira assinada, inscrição no PIS e salário mínimo hora, pago pela Amas.</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	
Objetivos gerais	São objetivos da Amas:

	<p>I – Proteção da família, da maternidade, da infância, da adolescência, da juventude e da velhice, bem como dos direitos e garantias fundamentais e dos direitos sociais, para os excluídos e provenientes de áreas de risco social do município, mediante as ações:</p> <p>a) Apoio e assessoria técnica a instituições voltadas para a educação infantil, através de medidas de prevenção da saúde bucal, implantação e manutenção de brinquedotecas, formação de gerentes e gestores comunitários, dentre outros;</p> <p>b) Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, através de atendimento jurídico, psicológico, social e prevenção e enfrentamento à violência doméstica;</p> <p>c) Assessoria Técnica aos Conselhos Tutelares dos Direitos da Criança e do Adolescente;</p> <p>d) Cessão em comodato de bens móveis para creches, asilos ou oficinas profissionalizantes e outras associações beneficentes;</p> <p>e) Geração de trabalho e emprego, através da seleção, capacitação, profissionalização e inserção de adolescentes e no mercado formal de trabalho.</p> <p>II – Combate à fome e à pobreza, através de:</p> <p>a) Instalação, manutenção e orientação de estabelecimentos voltados para o amparo e assistência às classes menos favorecidas da sociedade;</p> <p>b) Orientação e encaminhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos de baixa renda a associações ou órgãos públicos para atendimento;</p> <p>c) Inclusão social de famílias de baixa renda, através de projetos e programas sociais de atendimento;</p> <p>d) Promoção de parcerias com o poder público, privado e entidades do terceiro setor, visando a inclusão social dos assistidos pela Amas;</p> <p>e) Orientação e encaminhamentos para fontes de empregos de adolescentes, jovens e adultos em risco pessoal e social;</p> <p>f) Promoção de cursos de capacitação para adolescentes, jovens e adultos de baixa renda, em risco social e pessoal, visando a promoção social e geração de renda.</p>
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias

Parceiros da	Faculdade São Camilo / IBV, Universidade Fumec, Associação Memória
--------------	--

instituição	Gráfica, Fundação de Parques Municipais, Churbom, Instituto Orville Carneiro, NIAT, Prefeitura de Belo Horizonte, Hospital Odilon Berhens, Ordem dos Advogados do Brasil – seção Minas Gerais – OAB/MG, Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura – Crea/MG, Hospital Life Center, INSS
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	28/02/2010
Meio utilizado	http://www.amas.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ARCA

Dados de Identificação	
Nome social	Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente de Contagem
Natureza	Entidade civil, sem fins lucrativos
Matriz ou filial	Apenas essa unidade
Endereço e contatos	Rua Beethoven, 87, Chacaras Califórnia Contagem - MG Tel: 3352-3905

Dados Históricos	
Data de fundação	30 de agosto de 1997
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>A ARCA - Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente – Organização sem fins econômicos localizada no município de Contagem-MG.. Foi idealizada na segunda metade da década de 90 a partir de um esforço de profissionais interessados em atuar na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e instituições diversas, como as Pastorais Sociais e a Obra Social Dom Bosco.</p> <p>Após longa discussão essas pessoas perceberam a necessidade de fundar uma instituição que contribuísse com estratégias de defesa de direitos e de reintegração de crianças em situação de risco biopsicossocial, e que favorecessem a melhoria da qualidade de vida destas.</p> <p>A Arca, Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente, é uma entidade civil, sem fins lucrativos, fundada em 30 de agosto de 1997, que desenvolve atividades assistenciais, voltadas para a área da criança e do adolescente, buscando contribuir para o cumprimento da Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).</p> <p>Art. 2º -A Associação tem por finalidade(s): I – Contribuir para o cumprimento da Lei Federal nº. 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e Adolescente; II – Promover o bem estar físico, emocional, social e cultural da Criança e do Adolescente que se encontre em situação de risco pessoal e social, prioritariamente os “Meninos e Meninas de rua”. III – Contribuir para a reinserção destas Crianças e Adolescentes à vida familiar e comunitária.</p> <p>Art. 3º - No desenvolvimento de suas atividades, a Associação não fará qualquer discriminação de raça, cor, sexo ou religião.</p>

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Criança e do adolescente, que se encontre em situação de risco pessoal e ou social.
Crítérios de inscrição	Adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos incompletos em situação de risco social e pessoal, oriundas de famílias vulnerabilizadas cuja

	renda per capita seja de ½ salário mínimo e que estejam inseridos na rede regular de ensino, a partir da 6ª série do ensino fundamental.
Seleção dos jovens para o programa de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Associação de Reintegração da Criança e do Adolescente – ARCA – atua na comunidade principalmente através de projetos voltados para a estabilização social de crianças e adolescentes em situação de risco. A ARCA atua na comunidade, buscando alcançar e interagir com toda a família do adolescente assistido, através de projetos para o público adolescente, que possuem reuniões mensais com as famílias. A ARCA também atua oferecendo o curso Telecentro, que é um curso de informática oferecido para toda a comunidade, sem cobrança de taxa de matrícula e material didático. Apenas é cobrada uma taxa de manutenção mensal no valor de 15,00 (quinze reais), à exceção de quem deseja fazer o curso, mas não tem condições de pagar. Atuamos também com a realização de confraternizações e festas populares abertas para toda comunidade.</p> <p><u>Casa de Passagem para crianças</u> Este é um programa criado para consolidar políticas municipais voltadas para a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Atualmente o programa tem capacidade para abrigar vinte crianças e adolescentes entre 3 anos a 17 anos e 11 meses, em situação de risco pessoal e ou social, encaminhados pelas autoridades competentes do município.</p> <p><u>Projeto Pequeno Jardineiro</u> Existe desde 2002, é um projeto voltado ao adolescente do sexo masculino, com idade entre 15 anos a 17 anos e 11 meses, oriundos de famílias empobrecidas, que estejam inserido na escola regular. O objetivo do projeto é potencializar o adolescente como agente transformador do meio em que vive e dar-lhe oportunidade de ingressar no mercado formal de trabalho. Atualmente o projeto pequeno jardineiro é desenvolvido em parceria com a Belgo Bekaert, Ceasa Minas e Puc Minas Contagem.</p> <p><u>Curso Telecentro</u> Tem como objetivo promover o acesso ao "mundo digital". É um espaço de aprendizagem, crescimento pessoal e de mobilização. Sua ênfase é a de transformação social, visando a melhoria nas condições de vida dos usuários do Projeto. É um espaço aberto para toda a comunidade e atende todas as faixas etárias (infanto-juvenil, adultos e idosos).</p> <p><u>Projeto Adolescente Aprendiz</u> Tem como foco a capacitação de adolescente de 14 anos a 18 anos incompletos, família de baixa renda, dando-lhes oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e promovendo a sua qualificação profissional em serviços administrativos. A capacitação destes</p>

	<p>adolescentes é oferecida pelo INECAC - Instituto Educacional da Criança e do Adolescente de Contagem.</p> <p>Capacitar o adolescente como agente transformador do meio em que vive e dar-lhe oportunidades de ingressar no mercado de trabalho, promovendo a sua qualificação profissional em serviços administrativos, atendendo ao Decreto Lei Nº 8.622 de 10 de janeiro de 1949, à Constituição Federal de 1.988, à Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1.990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, à Lei Nº 10.097 de 19 de dezembro de 2.000 – CLT – Consolidação das Leis do Trabalho e a Portaria Nº 20 de 13 de setembro de 2.001 – Secretaria de Inspeção do Trabalho.</p> <p>O trabalho será desenvolvido segundo a divisão da carga horária de 25 horas semanais. Sendo 20 horas de atividades práticas na área administrativa das empresas parceiras (segunda-feira, quarta-feira, quinta e sexta-feira) e 5 (cinco) horas de aulas teóricas de cunho formativo profissional ministrada nas terças-feiras.</p> <p>As noções teóricas visam o desenvolvimento de atividades sócio-educativas de formação junto aos adolescentes aprendizes, objetivando elevar a consciência sobre os aspectos sociais (saúde, educação, valores morais e éticos, convivência familiar e comunitária etc.) e formação técnico profissional metódica.</p> <p>Tipos de cursos de aprendizagem: Serviços administrativos</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p><u>Nossa Missão</u> Promover o bem estar físico, emocional, social e cultural da criança e do adolescente, que se encontre em situação de risco pessoal e ou social.</p> <p><u>Nossa Visão</u> Participar da construção de uma sociedade onde não haja criança ou adolescente excluído socialmente.</p> <p><u>Nossos Valores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento; • Foco na proteção e promoção infanto-juvenil; • Diversidade étnica, cultural, de gênero e social; • Ética nas ações, tendo como princípio norteador valores de respeito, cooperação, integridade e amor; • Atuação em redes e através de parcerias
	Ø Desenvolver a capacidade de habilitar profissionais do adolescente

Objetivos gerais	<p>em trabalhos e serviços administrativos;</p> <p>Ø Contribuir e atuar para a formação de valores éticos e morais;</p> <p>Ø Propiciar oportunidades culturais, de lazer e esporte aos adolescentes;</p> <p>Ø Assegurar o ingresso, o regresso e permanência do adolescente na escola;</p> <p>Ø Identificar e possibilitar o desenvolvimento de potencialidades;</p> <p>Ø Estimular o adolescente a ser agente multiplicador de mudanças a nível externo;</p> <p>Ø Alcançar através dos adolescentes, os seus familiares;</p> <p>Ø Atenuar a violência, a insegurança e a discriminação social;</p> <p>Ø Instigar a exercitar a capacidade de visão crítica do adolescente sobre a realidade na qual está inserido.</p>
Visão de sujeito	Agente transformador do meio em que vive
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	<p>Eles não deveriam ser chamados assim, porque eles são muito mais que isso, eles não são apenas parceiros, são irmãos, que acreditam não só no nosso trabalho, mas que juntos podemos fazer um mundo melhor.</p> <p>Puc Minas, Belgo, Ceasa Minas, Escola Americana de Belo Horizonte.</p>
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**ASSPROM**

Dados de Identificação	
Nome social	Associação Profissionalizante do Menor
Natureza	Entidade civil de direito privado, de fins não econômicos
Matriz ou filial	01 Sede e 02 Filiais em BH
Endereço e contatos	Rua Minas Novas, 233 - Cruzeiro Belo Horizonte/MG - CEP: 30310-090 Telefone: (31) 3263-1500

Dados Históricos	
Data de fundação	Fundada em dezembro de 1975
Fundação e Objetivos da fundação instituição	<p>A Assprom que surgiu com o objetivo de regularizar a situação de 200 adolescentes que trabalhavam em órgão estaduais. A entidade foi fundada em dezembro de 1975 e desde então promove ações de inserção de jovens no mundo do trabalho.</p> <p>Participaram da 1ª Assembléia da Assprom, em 1975: Mário Assad - Secretário de Estado do Trabalho, Ação Social e Desporto Clever Novais - Representante da Interventoria do Grand Oriente de Minas Gerais Wilson de Oliveira - Advogado Paulo Ribeiro Rosa - Juiz de Menores Paulo Mendes Moreira - Curador de Menores João Batista Ricci - Governador do Rotary Onésimo Viana - Delegado do Trabalho em Minas Gerais Carmen Pinheiro de Carvalho - Advogada Afonso de Souza - Jornalista Joaquim Brum de Almeida - Funcionário Público Ray Lourdes Medeiros - Advogada Carlos Agnaldo de Castro - Contador Oscar Lobo Pereira – Advogado</p> <p>Atualmente, a Assprom possui 62 associados, dentre eles, cinco Diretores e seis Conselheiros, todos voluntários.</p> <p>Há 34 anos, a Associação Profissionalizante do Menor procura, a cada dia, ampliar sua atuação junto aos adolescentes trabalhadores e aprendizes. A expectativa é de que o jovem atendido chegue aos 18 anos preparado para uma melhor inserção no mercado de trabalho, munido de conceitos adequados de cidadania e de desenvolvimento profissional e pessoal. Enfim, a Associação espera que o adolescente se transforme em um cidadão bem sucedido.</p>

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Adolescentes e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Critérios de inscrição	Ter entre 15 anos e 08 meses até 15 anos, 09 meses e 29 dias Estar cursando, no mínimo, a 7ª série do Ensino Fundamental
Seleção dos jovens para o programa de trabalho	Após o cadastro, o adolescente passará por um processo de seleção e, se aprovado, participará do curso inicial para ser encaminhado à empresa contratante.
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p><u>Programas: Adolescente Trabalhador ou Aprendiz</u></p> <p>Capacitação Inicial É o início do processo de formação profissional. O jovem participa do curso de preparação para o mundo do trabalho, com 120 horas/aula, em que aprende sobre postura profissional, relações interpessoais, ética no trabalho, legislação trabalhista e muito mais.</p> <p>Cursos, palestras temáticas, oficinas Ao ser encaminhado para uma empresa parceira, o jovem avança em seu itinerário formativo e passa a construir o que chamamos de Currículo Mínimo. Este currículo é composto por inúmeros cursos, dentre eles, os de informática, de capacitação e aperfeiçoamento profissional, de português, matemática, inglês e espanhol, além de palestras e oficinas.</p> <p>Curso preparatório para o ENEM Por meio de uma equipe de professores e psicólogos, a Assprom oferece um curso intensivo com ênfase nas habilidades e competências requeridas nos conteúdos das questões das provas anteriores do Exame Nacional do Ensino Médio.</p> <p>Acompanhamento Profissional Uma equipe composta por psicólogos e assistentes sociais acompanha o jovem em todo seu processo de formação, buscando soluções para as dificuldades inerentes ao mundo do trabalho, no âmbito pessoal e familiar.</p> <p>Acompanhamento Escolar Sistematizado Com o apoio da família e da escola, a Assprom acompanha a frequência e o rendimento escolar dos adolescentes, com vistas na permanência e promoção escolar.</p> <p>Pré-Vestibular Por meio de uma parceria com a Associação Pré-UFMG, a Assprom oferece o curso pré-vestibular para os jovens que concluíram o ensino médio.</p> <p>Apoio Pedagógico Trata-se de uma ferramenta que oferece suporte e estímulo nos estudos. São oferecidas monitorias de reforço escolar, para as disciplinas em que o jovem apresenta maior dificuldade.</p>

	<p>Atividades de Esporte Educativo, Cultura, Lazer, Meio Ambiente e Saúde</p> <p>A Assprom acredita na formação integral do jovem e desenvolve, além da formação e orientação profissional, que também compõem o itinerário formativo do adolescente, atividades de esporte, lazer, cultura e meio ambiente. São as mais variadas ações, que vão de excursões a museus, parques e cidades históricas a gincanas, campeonatos de futebol, aulas de natação. Tudo isso, com o propósito de propiciar, ao jovem, uma visão engajada do mundo que o cerca.</p> <p>Encaminhamento para o segundo emprego</p> <p>Quando o jovem se desliga da instituição, ele é cadastrado no Projeto Novo Emprego, que oferece oportunidades de recolocação no mercado de trabalho.</p> <p>Projeto de Atenção à família</p> <p>A família é a base fundamental para que o jovem se desenvolver de forma saudável e segura. Ciente disso, a Assprom desenvolve ações que integram e aproximam as famílias do processo de formação de seus filhos. Também são oferecidos cursos e oficinas de geração de renda, com o propósito de capacitar pais e mães, oferecendo alternativas de melhoria do orçamento familiar.</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	Cerca de 800 adolescentes participam por ano do programa de aprendizagem.

Eixos Norteadores	
Missão / valores	Conforme o artigo 2º de seu Estatuto, a missão da Assprom consiste em "iniciar e contribuir na formação dos adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho, acompanhando e promovendo seu desenvolvimento pessoal, ético e profissional, executando, paralelamente, ações que viabilizem a inclusão social e o pleno exercício da cidadania."
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	18/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.assprom.com.br/

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Centro Alvorada / Obras Educativas Jardim Felicidade

Educar é introduzir a pessoa à realidade total

Dados de Identificação	
Nome social	Centro Sociocultural Alvorada / Obras Educativas Jardim Felicidade
Natureza	
Matriz ou filial	Apenas essa unidade
Endereço e contatos	Av. Professora Gabriela Varela, 578/580 Conjunto Felicidade - Belo Horizonte – MG 3408.4003

Dados Históricos	
Data de fundação	Obras Educativas: 26 anos de atuação
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	O Centro Sociocultural Alvorada surgiu em decorrência da necessidade de se dar continuidade ao percurso iniciado nas Obras Educativas Jardim Felicidade. Nossa intenção principal é propiciar às crianças e aos jovens um acompanhamento cotidiano, visando ao desenvolvimento integral da sua personalidade, através da formação pessoal e profissional que conseqüentemente resultará na formação de adultos capazes de exercerem seu protagonismo na sociedade.

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Adolescentes de 6 a 15 anos
Crítérios de inscrição	Adolescentes de 15 a 17 anos e 11 meses
Seleção dos jovens para o programa de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias	Projeto Jovem Trabalhador. - Acompanhamento dos coordenadores adultos do projeto - Preparação para o mercado formal de trabalho - Valorização e estímulo à auto-estima do adolescente - Ajuda na renda familiar - O amadurecimento, a responsabilidade, o respeito e a dignidade da pessoa. Promoção de encontros e de reuniões de orientação dos adolescentes

utilizadas	<p>por profissionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação ao conhecimento e utilização de serviços sociais públicos; - Tentativa de constituição de uma rede solidária entre empresas e pessoas físicas para doações; - Organização e oferecimento de cursos de qualificação profissional, para atendimento a adolescentes e jovens; - Acompanhamento dos jovens já formados no ensino médio ou cursando a 3ª série visando à integração ao mercado de trabalho; - Tentativa de estabelecimento de contatos com empresas para encaminhamento destes jovens ao mercado de trabalho; - Desenvolvimento de oficinas sócio pedagógicas e atividades recreativas ou esportivas; <p>- "Fazer um trabalho social e educativo, nada mais é, que uma obrigação e dever de qualquer cidadão. Porém, quando em plena consciência, já temos o desejo de ajudar, o querer bem ao outro se torna alegria e ponto de partida para qualquer ação profícua de nossa parte. É nessa perspectiva que convido vocês a conhecerem nossa entidade e a participar de uma maneira solidária no cumprimento do nosso papel humanitário."</p> <p>Luciomar A. Aquino - diretor CSEA</p> <p>Acompanhamento regular das famílias.</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	<p>Atendemos hoje 190 adolescentes de 6 a 15 anos, oferecendo reforço escolar, curso de teatro, música, informática, artesanato em madeira, assistência odontológica e atividades recreativas. Ainda como extensão, o Centro Alvorada atende mais 133 adolescentes de 15 a 17 anos e 11 meses que são acompanhados e encaminhados para o trabalho através do Projeto Jovem Trabalhador.</p>

Eixos Norteadores	
Missão / valores	Nossa missão é ajudar a família a se tornar protagonista da educação dos seus filhos e educar as crianças à beleza da vida.
Objetivos gerais	<p>Somos uma obra que tem como objetivo a educação das crianças e de suas famílias. Atuamos na Região Norte de Belo Horizonte, especificamente nos bairros 1º de Maio, Providência, Jardim Felicidade e Novo Tupi. Acolhemos crianças na faixa etária de 0 a 15 anos.</p> <p>O nosso método é a partir do olhar para a pessoa e todas as atividades desenvolvidas são propostas de encontros com as crianças, famílias, colaboradores e cada um que participa do ambiente educativo.</p>
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	Espiritualidade de Padre Giussani Catolicismo cristão

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	Obras Educativas Padre Giussani Nossas Obras Educativas há 26 anos vêm realizando trabalho com excelência em qualidade. São ao todo sete instituições, sendo quatro centros de educação infantil - Etelvina Caetano de Jesus, Jardim Felicidade, Dora Ribeiro e Gilmara Iris ; um centro sociocultural, o Centro Alvorada ; uma casa de acolhida, a Casa Novella e um centro esportivo, o Virgílio Resi , todos localizados na região Norte de Belo Horizonte, atendendo atualmente cerca de 1000 crianças e adolescentes até 18 anos e suas respectivas famílias.
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.obraseducativas.org.br/

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

CEDUC – VIRGÍLIO RESI

Dados de Identificação	
Nome social	Centro de Educação para o Trabalho Virgílio Resi
Natureza	
Matriz ou filial	
Endereço e contatos	

Dados Históricos	
Data de fundação	
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	

Serviços prestados pela Instituição	

Programa de Aprendizagem Profissional	
Publico atendido	
Critérios de inscrição	

Seleção do jovem para o programa	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais presta serviço	

Dados da coleta de informações	
Data de finalização	
Meios utilizados	Não tem página na internet.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

CESAM

Dados de Identificação	
Nome social	Centro Salesiano do Menor
Natureza	
Matriz ou filial	Hoje o CESAM está presente em Belo Horizonte – MG, Goiânia – GO, Brasília – DF, Rio de Janeiro – RJ, Vitória - ES e futuramente a ISJB estará atuando também em Palmas- TO.
Endereço e contatos	Av. Amazonas, 6767 Bairro Gameleira Belo Horizonte - MG Fone 31 3372.7944

Dados Históricos	
Data de fundação	1973
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>A partir de uma séria reflexão feita em 1972, a ISJB tomou a decisão de intensificar seus serviços em favor da juventude mais necessitada, proporcionando: formação humana e cristã, profissional (Informática e Preparação para o Trabalho) e acompanhamento escolar. Em 1973, nasce o CESAM-BH.</p> <p>O CESAM buscou a inspiração de seu trabalho educativo em Dom Bosco, fundador da Congregação Salesiana. Considerado o SANTO DOS JOVENS, criou um sistema inovador de educação, o SISTEMA PREVENTIVO, que consiste em educar através da razão, da religião e do carinho (a pedagogia do amor). Em suas crenças, acreditava muito na força do jovem. Hoje, seguindo a pedagogia de Dom Bosco, o protagonismo juvenil tem sido uma grande preocupação dos educadores.</p> <p>Intensificar seus serviços em favor da juventude mais necessitada, proporcionando:</p>

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Adolescentes carentes na faixa etária de 16 a 18 anos de idade
Critérios de inscrição	<p>Para ingressar no CESAM, o adolescente deve preencher, os seguintes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Estar com a idade de 15 anos e 07 meses. » Ser de família de baixa renda (renda per capta de meio salário mínimo). » Estar disposto a participar ativamente da proposta educativa do CESAM. » Estudar à noite. » Estar cursando pelo menos a sétima série. » Fazer a inscrição.
Seleção dos jovens para o programa de trabalho	O adolescente que busca apoio do CESAM, feita a sua inscrição, passa por uma entrevista e recebe em sua casa a visita de um educador. Constatada a veracidade das informações e estabelecido um contato com a família, realiza um curso de capacitação, no período de 25 dias úteis, com carga horária de 140 horas.
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Adolescente Trabalhador ou Aprendiz</p> <p>Em maio de 2003, iniciamos junto à Empresa CEMIG, um Convênio no Programa de Aprendizagem. Experiência esta, inovadora pois, há 30 anos trabalhávamos somente com os Adolescentes trabalhadores. Além da CEMIG, somam-se outras empresas parceiras do CESAM. Os adolescentes aprendizes, cumprem uma carga horária de aprendizagem prática nas empresas e uma carga horária teórica (no CESAM), aos sábados. Mais um desafio para o CESAM, desafio este que está dando certo!!!</p> <p>Curso de capacitação, no período de 25 dias úteis, com carga horária</p>

de 140 horas.No curso, além da formação humana (preparação para a vida), aprende a lidar com diversas tarefas que poderá vir a desempenhar, quando encaminhado ao trabalho (atendimento ao público, xerox, serviços bancários, Correios, malote, arquivo, e outros).

INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Tendo passado pelo processo de preparação, com bons resultados, o adolescente é orientado a providenciar sua Carteira de Trabalho (CTPS). E, então, o CESAM o encaminha para o seu primeiro emprego.

CESAM / FAMÍLIA / EMPRESA, UMA GRANDE PARCERIA

Com o adolescente, o CESAM celebra um contrato de trabalho, registrado em sua CTPS e o mesmo assina um Termo de Compromisso, estabelecido entre: CESAM, adolescente e responsável. O adolescente se compromete a comparecer nas reuniões formativas, fazer uso de forma correta do uniforme do CESAM e ter um bom comportamento.

Para que o processo educativo possa se desenvolver da forma mais harmoniosa possível, o CESAM acompanha as famílias de seus jovens, principalmente através de reuniões formativas, realizadas no auditório do Colégio Salesiano.

GARANTIAS OFERECIDAS

Uma vez no mundo do trabalho, o adolescente do CESAM passa a trabalhar com Carteira de Trabalho assinada, se beneficiando de todos os direitos que as Leis Trabalhistas garantem. Recebe a proteção institucional. É acompanhado sistematicamente por profissionais especializados.

ESCOLA, UMA OBRIGATORIEDADE, UM COMPROMISSO.

Todo adolescente, para pertencer ao CESAM, tem que estar estudando. Por isso, o CESAM acompanha a vida escolar de seus adolescentes. Realiza este acompanhamento periodicamente, através do recebimento da Declaração de Escolaridade e sempre que necessário, os educadores realizam contatos diretamente com as escolas.

ALÉM DO TRABALHO E DA ESCOLA

Para ajudar o adolescente na elaboração de seu projeto de vida, o CESAM:

» mantém uma presença ativa e amiga dos educadores junto aos

	<p>jovens;</p> <p>» organiza reuniões formativas com estudo e debate de temas atuais;</p> <p>» oferece oportunidades para o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais;</p> <p>» promove esporte e lazer, com acompanhamento de profissionais qualificados;</p> <p>» organiza celebrações e momentos de confraternização;</p> <p>» organiza dias especiais de formação, com dinâmicas e oficinas variadas;</p> <p>» incentiva a formação de grupos variados, patrocinando o associacionismo juvenil.</p>
Teorias em que se baseiam	Espiritualidade de Dom Bosco
Resultados alcançados	<p>O resultado da educação oferecida pelo CESAM, se mostra positivo, visto que, ex-CESAMs, ingressam na sociedade cheios de confiança, pois sabem que estão aptos para atuarem no mundo como pessoas competentes e para realizarem o grande sonho de Dom Bosco, que os queria, “bons cristãos e honestos cidadãos”.</p> <p>O CESAM é uma família que vai se ampliando a cada dia. Pais, educadores, empresários e SALESIANOS, unidos em uma mesma missão: ajudar os jovens na construção de seu projeto de vida. Um projeto que coloca o trabalho e a educação como alicerce para a VIDA.</p>

Eixos Norteadores	
Missão / valores	
Objetivos gerais	<p>Tem como finalidade a educação/evangelização de adolescentes carentes na faixa etária de 16 a 18 anos de idade. Emprega adolescentes de forma legalizada, encaminha-os para o mercado de trabalho formal, acompanha-os no desempenho de suas atividades, reúne-os nos finais de semana para reflexão e esporte e procura envolver também seus familiares no processo de formação. Assim, orientando-se pelos princípios do evangelho, a partir da espiritualidade salesiana, o CESAM proporciona ao adolescente “ser bom cristão e honesto cidadão”.</p> <p>Todo jovem deve ter a oportunidade de estudar, de preparar-se para exercer um trabalho digno, de receber formação humana e cristã, de participar de atividades artístico-culturais, de praticar esportes e aproveitar seus momentos de lazer com atividades sadias. É justamente isso, que o CESAM (Centro Salesiano do Menor) oferece a milhares de adolescentes, de ambos os sexos.</p>
Visão de sujeito	Sendo protagonista, o jovem pode realmente preparar-se, para o pleno

	exercício da cidadania.
Orientação religiosa nos trabalhos	Catolicismo cristão

Parcerias	
Parceiros da instituição	Com as empresas, o CESAM celebra uma parceria sócio-educativa. São empresas que acreditam na força do jovem, como sujeito de mudanças.
Instituição mantenedora	O CESAM é uma das instituições da Inspeção São João Bosco (ISJB). Sua área de atuação abrange os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Distrito Federal e Tocantins. Além do CESAM-BH, A ISJB atende a mais 39 obras.
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.salesiano.g12.br/cesam/sobre_cesam.php

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

CRUZ VERMELHA

Dados de Identificação	
Nome social	Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais (CVB-MG)
Natureza	Associação civil de natureza filantrópica
Matriz ou filial	Presente em 16 estados brasileiros e em Minas Gerais presente em Belo Horizonte e em mais seis cidades do interior (Coronel Fabriciano, Divinópolis, Itabira, Lavras, Montes Claros e Pouso Alegre)
Endereço e contatos	Alameda Ezequiel Dias, 427 Centro – CEP: 30130-110 3239-4200

Dados Históricos	
Data de fundação	
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	A Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais (CVB-MG) está presente no estado há 94 anos e presta serviços permanentes de assistência comunitária, qualificação socioprofissional e segurança social. Por meio dos Departamentos de Educação e Saúde, Voluntariado e Socorro e Desastres desenvolve ações preventivas de promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida de populações vulneráveis. Integrante da maior rede de ajuda humanitária do mundo, a CVB-MG tem como missão “prevenir e atenuar os sofrimentos humanos com

	<p>toda imparcialidade, sem distinção de raça, nacionalidade, sexo, nível social, religião e opinião política”. Mantém, ainda, seis filiais no interior do estado, nas cidades de Coronel Fabriciano, Divinópolis, Itabira, Lavras, Montes Claros e Pouso Alegre.</p> <p>Oficialmente reconhecida como associação civil de natureza filantrópica, a CVB-MG foi fundada em 22 de outubro de 1914 e, sob a liderança do professor e médico Clóvis Salgado, reestruturada em 1942. Com títulos de utilidade pública federal e municipal, tem entre suas finalidades estatutárias a oferta de serviços que beneficiem as comunidades, em especial aquelas em situação de risco social e carência. Para tanto, concentra sua atuação em quatro áreas prioritárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualificação socioprofissional • Inserção profissional • Socialização Infantil/Creche • Segurança Social e Defesa Civil <p style="text-align: center;">MOVIMENTO INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA E DO CRESCENTE VERMELHO MAIOR ORGANIZAÇÃO DE AJUDA HUMANITÁRIA MUNDIAL</p> <p>Fruto do ideal humanitário do suíço Henry Dunant, a origem da Cruz Vermelha está ligada à Batalha de Solferino, na Itália, em 1859. Ao percorrer os campos de guerra e presenciar o sofrimento dos feridos, Dunant escreveu o livro “Memória de Solferino”, com apelos para que fossem constituídas sociedades de socorro às vítimas de conflitos e para que os voluntários dos serviços médicos fossem reconhecidos e protegidos por um acordo internacional.</p> <p>Hoje, o Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho é a maior organização de ajuda humanitária do mundo. Reconhecido internacionalmente, tem sua atuação norteadas pelas normas do Direito Internacional Humanitário e está presente em mais de 180 países, congregando milhões de voluntários.</p> <p>Integram o movimento as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, a Federação Internacional de Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho e o Comitê Internacional da Cruz Vermelha.</p> <p>No Brasil, a Cruz Vermelha foi instituída em 5 de dezembro de 1908, na então capital federal, o Rio de Janeiro, e teve como primeiro presidente o sanitarista Oswaldo Cruz.</p>
--	---

Atividades Desenvolvidas	
Público atendido	Adolescentes em situação de vulnerabilidade social
Critérios de inscrição	Jovens com idades entre 15 anos e 16 anos e três meses, de ambos os sexos. ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: A partir do último ano do Ensino Fundamental
Seleção dos jovens para o programa de trabalho	Preenchimento da ficha de inscrição do programa com dados sócio-econômicos e familiares. As informações serão avaliadas pela assistência social da Cruz Vermelha e os pré-selecionados serão chamados para uma entrevista. Após a avaliação psicológica, os

	selecionados serão chamados para iniciar o curso.
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Escola de Enfermagem Socorrismo Apoio Comunitário Voluntariado</p> <p><u>Programa Ação Jovem</u></p> <p>Por meio do Centro de Apoio ao Adolescente, a Cruz Vermelha Brasileira Filial do Estado de Minas Gerais (CVB-MG) prepara e encaminha adolescentes de 15 a 16 anos, em situação de vulnerabilidade social, ao mercado de trabalho. O Programa Ação Jovem é desenvolvido desde 1974.</p> <p>Os adolescentes selecionados participam de um processo de avaliação socioeconômica e psicológica. Uma vez aprovados, fazem o Curso de Capacitação para o Trabalho, inteiramente gratuito, e também têm acesso ao conhecimento digital, no Centro de Informática Básica.</p> <p>A prestação de serviço ocorre em instituições parceiras, que asseguram formação diferenciada, ampliando a experiência educativa e cidadã dos jovens. O objetivo é desenvolver no adolescente aptidão para o trabalho, disciplina e ainda incentivar o cumprimento de responsabilidades.</p> <p>Em 2007, o Programa Ação Jovem garantiu oportunidade de trabalho a mais de 500 jovens, em 29 instituições conveniadas.</p> <p><i>O que é o programa Ação Jovem ?</i> É um programa da Cruz Vermelha para jovens com idades entre 15 anos e 16 anos e três meses, de ambos os sexos. Os jovens participam de um curso educativo e há a possibilidade de serem encaminhados para o mercado de trabalho.</p> <p>Além da qualificação profissional, o curso do programa Ação Jovem inclui formação nos princípios humanitários da Cruz Vermelha, disciplinas de inclusão digital, promoção da saúde, noções de cidadania e orientação afetivo sexual. Alguns jovens também se tornam, mais tarde, voluntários da instituição.</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	Programa possui atualmente 534 adolescentes prestando serviço em 19 empresas e instituições conveniadas

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS</p> <p>Universalidade Unidade Voluntariado Independente Neutralidade Imparcialidade</p>

	Humanidade
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	Jovem como protagonista juvenil
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	19 empresas conveniadas para encaminhamento dos jovens.
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.cvbmg.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

DIVINA PROVIDÊNCIA

Dados de Identificação	
Nome social	Associação de Promoção Humana Divina Providência
Natureza	Associação Católica Apostólica Romana
Matriz ou filial	Matriz
Endereço e contatos	Associação Divina Providência R. São Vicente, 300 - Bairro Olhos D'Água CEP 30390-570 - B. Horizonte - MG - (31) 3228.9224

Dados Históricos	
Data de fundação	1978
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>Histórico</p> <p>Em 1978 teve início a distribuição de alimentos e roupas à população carente da vila onde hoje é o Bairro Primeiro de Maio. Cinco anos depois o trabalho já havia crescido bastante, tanto em número de famílias beneficiadas quanto em diversidade de ações promocionais. Anos depois foi instituído o Sistema Divina Providência de Resgate da Dignidade Humana que administra quatro Entidades em uma rede de 47 unidades que beneficiam mais de 40 mil pessoas.</p> <p>Diretoria</p>

Todos os diretores são voluntários e, conforme os princípios que regem a Instituição não podem ter nenhum benefício pessoal - direta ou indiretamente -, obtendo como recompensa a participação na construção de um mundo melhor e as bênçãos de Deus pela sua boa ação.

Diretoria da Associação Divina Providência

Presidente: Jairo Siqueira de Azevedo

Vice-presidente: Mário Agostino Cenni Júnior

1º Secretário: Antônio Aguiar de Rezende

2º Secretário: Tiago Claret Santiago

1º Tesoureiro: Antônio Anísio Diniz

Equipe de Trabalho

O trabalho do Sistema Divina Providência de Resgate da Dignidade Humana a cada dia cresce mais. Isso não se dá por vaidade ou qualquer outro motivo que não seja o de promover o ser humano, resgatar a sua dignidade e promover trabalho e renda para o maior número de pessoas que deseje, vendo em cada pessoa que nos procura a figura do próprio Jesus Cristo.

Para que isso seja possível, é necessário ter dedicação, planejamento e muito trabalho. Preocupada com a continuidade e qualidade da Entidade, foi criada - em 2006 - a Equipe de Trabalho, composta por seus principais funcionários em nível de superintendência e coordenação que executam – dentro de suas áreas de atuação – o caminho que a Instituição deve seguir.

O que é a Associação Divina Providência

É uma associação Católica Apostólica Romana, aberta ao ecumenismo, que se propõe a promover as pessoas carentes, ajudando-as a combater a miséria, resgatando-lhes a dignidade. Está sob a proteção da Providência

Divina, que tudo provê para o seu bom funcionamento. Foi fundada em 1983 com o trabalho inicial de ajudar na alimentação de famílias carentes.

Foi um trabalho nascido naturalmente, sem a menor pretensão de transformar-se numa grande organização, como é bom que sejam as obras de Deus.

Foi tomando corpo à medida que o tempo passava, guiada pelos desígnios

da Providência Divina, consideramos sua fundação em 1983 na época de Pentecostes. Consideramos que foi criada por inspiração do Espírito Santo.

Em 1995, julgamos por bem dar-lhe uma forma jurídica, criando um estatuto

e registrando-o em Cartório próprio.

Tem como protetora a Virgem Maria, sob o título de Nossa Senhora Mãe da Divina Providência.

	<p>Como exemplo e inspiração, fomos buscar: São Vicente de Paulo, a quem tudo devemos, como patrono das obras de caridade da Igreja Católica e pela formação vicentina da maioria dos membros iniciais. São Francisco de Assis, pelo belíssimo exemplo que nos deixou da verdadeira caridade, traduzidas no amor, na paciência, no desprendimento total dos bens terrenos; São João Bosco, pela sua grande dedicação à formação da juventude, espírito de organização e empreendedorismo; São José de Cotolengo, pela irrestrita confiança na Providência Divina; Madre Teresa de Calcutá, que apesar de ainda não ter sido canonizada, é o exemplo de Santa de nossos dias, a quem devemos imitar. Para a nossa Associação, o céu é o limite, pois enquanto houver miséria, doença, tristeza, desigualdades sociais, desemprego, estaremos trabalhando para amenizarmos estes problemas.</p> <p>6</p> <p>REGRA DA ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO HUMANA DIVINA PROVIDÊNCIA</p> <p>História</p> <p>No princípio de 1978, iniciamos através do Conselho Central de Belo Horizonte, da Sociedade São Vicente de Paulo, o qual presidíamos, a construção do Abrigo São Paulo. A idéia era ter um albergue que pudesse receber as pessoas em trânsito por Belo Horizonte, os desabrigados por motivo de catástrofes como enchentes e, principalmente, os mendigos que viviam pelas ruas. Durante a construção, fomos permanentemente procurados por chefes de famílias que estavam em grandes dificuldades, sendo que a maioria passava fome. Começamos a assisti-las através da Conferência de Santo Eustáquio, do Conselho Particular São José do Calafate, da qual fazemos parte até hoje. Muito rapidamente, o número de necessitados extrapolou as possibilidades da Conferência e passamos a ajudá-los com o título de “<i>sacolas extras</i>”. Adquiríamos inicialmente esses alimentos num supermercado próximo; depois, com o crescente número de pessoas que nos procuravam, passamos a produzir essas cestas em nossa empresa e as levávamos no porta-malas de nosso carro. Não possuímos uma data exata da criação de nossa Associação, pois deste 1978 ajudávamos as famílias carentes através de “<i>Sacolas extras</i>”. Podemos considerar 1983 data de fundação, uma vez que já estávamos atendendo a mais de 50 famílias. Como tudo foi feito sob a inspiração do Espírito Santo, escolhemos a festa de Pentecostes para ser a data da fundação, e assim celebrarmos todos os anos o aniversário nesta festa, que é uma das maiores da nossa Igreja. Mais tarde escolhemos o nome para essa nova Instituição e não podia ser outro: “<i>Associação de Promoção Humana Divina Providência</i>”. <i>Associação</i>, porque já estava congregando um número razoável de membros que se reuniam regularmente e faziam trabalhos semanais com os pobres; <i>de Promoção</i> porque, desde o início, nossa idéia foi a de promover as famílias e não de adotar uma postura paternalista ou assistencialista.</p>
--	--

	<p>Queríamos devolver a dignidade às pessoas; <i>Divina Providência</i>, porque sabíamos, muito bem, que a obra não era nossa. Nós seríamos apenas instrumentos inúteis nas mãos de Deus. Sabíamos também que poderíamos contar com a Providência Divina, que jamais decepciona a quem põe nela sua confiança.</p> <p>7</p> <p>Todas as obras que tínhamos empreendido anteriormente só foram possíveis devido à interferência clara e insofismável da Providência Divina</p> <p>: distribuição de sopa para os pobres (1967), construção da sede do Conselho Particular São José do Calafate, da Sociedade São Vicente de Paulo (1969-1970), construção do Lar dos Meninos São Vicente de Paulo (1973-1976); construção do Abrigo São Paulo (1978). Chamamos atenção especial para essa obra que estávamos construindo sem recursos financeiros, destinada a preencher uma lacuna em nossa cidade, pois naquela época, Belo Horizonte não contava com um só abrigo, já que o Abrigo Belo Horizonte tinha sido desativado, por absoluta falta de condições de funcionamento. Lar dos Idosos São José (1982); Centro de Formação Vicentina (reforma, adaptação e ampliação); Central de Abastecimento, do Conselho Central de BH da Sociedade São Vicente de Paulo. Todas estas obras foram iniciadas sem nenhum recurso, e foram concluídas geralmente num prazo inferior ao das nossas pretensões, porque a Providência Divina queria nos mostrar que não éramos nós, e sim Ela que tudo pode, que tudo estava edificando.</p> <p>O registro oficial da entidade ocorreu em novembro de 1995. Desejávamos criar um setor de construção de conjuntos habitacionais para pessoas sem teto e para isto necessitávamos que a Instituição estivesse juridicamente constituída. Esta era uma aspiração muito antiga, tanto que o terreno onde está localizada a “Cidade dos Meninos” foi comprado em 1983, com a finalidade de ali construirmos um conjunto habitacional para famílias carentes.</p> <p>Em 1997, enfrentávamos muitas dificuldades para levar à frente o término da construção da Cidade dos Meninos, bem como sua manutenção, a do Lar dos Meninos e do Lar dos Idosos São José. Foi quando o Conselho Particular São José do Calafate da Sociedade São Vicente de Paulo resolveu entregar a responsabilidade pelo término da construção da Cidade dos Meninos e da manutenção dessas obras e, conseqüente, a administração, à Associação de Promoção Humana Divina Providência. Com a confiança que sempre depositamos na Providência Divina, aceitamos mais este desafio, sabendo que a nós competiria muito pouco, pois os recursos para manter, e a inspiração para administrar, viriam de quem</p>
--	---

	<p>tudo pode e para quem não existe a palavra “impossível”.</p> <p>A construção da Cidade dos Meninos foi iniciada em 06 de março de 1993. Quando lançamos a Pedra Fundamental, colocamos uma placa que dizia: “Obra de promoção do menor carente, a ser construída pela Divina Providência, através das pessoas generosas que se fizerem presentes.”</p> <p>8</p> <p>Cinco anos e oito meses depois, no dia 13/12/98, tivemos a felicidade de ver a obra concluída e proceder à sua inauguração, colocando outra placa:</p> <p>“Esta obra foi construída pela Divina Providência, através das pessoas generosas que se fizeram presentes”.</p> <p>A Cidade dos Meninos já vinha funcionando desde 06 de março de 1994,</p> <p>isto é, no dia em que completou um ano do lançamento da Pedra Fundamental. O número inicial de meninos internos, 48, foi crescendo gradativamente e iniciamos o ano de 2003 com 1.600 internos e 400 semi-internos.</p> <p>Tínhamos um compromisso muito grande para com os nossos velhinhos do Lar dos Idosos, pois mesmo antes de iniciarmos a construção da Cidade dos Meninos, já era nosso desejo submeter aquela obra a uma grande reforma e ampliação. Este trabalho teve que esperar o término das obras da Cidade dos Meninos. Mas, felizmente, o iniciamos em setembro de 1999.</p> <p>Muito interessantes são os desígnios da Providência Divina. Como sempre, nós nos deixamos guiar por eles; aliás, não poderia ser de outra forma, já que na realidade nosso desejo é, exclusivamente, o de agradar a Deus, servindo-O na pessoa de nosso irmão.</p> <p>Antes, jamais havia passado por nossa mente trabalhar com menores em conflito com a Lei. Logo que concluímos a Cidade dos Meninos, fomos abordados pelo provincial dos Terciários Capuchinhos sobre a transformação do Lar dos Meninos em obra de Reeducação de Menores em conflito com a Lei.</p> <p>Quando ouvimos tal sugestão, tomamos um grande susto; mas após alguns dias de muita reflexão e orações, assumimos o compromisso de construir uma obra desse gênero, já que sabíamos que uma adaptação não preencheria totalmente a necessidade devido às peculiaridades de tal obra, e desejávamos manter o Lar dos Meninos atendendo seu objetivo inicial. Surgiu então o Centro Sócio-Educativo Dom Luiz Amigó e Ferrer,</p> <p>em homenagem ao grande bispo capuchinho espanhol e fundador da Comunidade dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores. Esta congregação foi fundada há mais de 100 anos com a finalidade específica de salvar os meninos que haviam caído na situação de criminosos, recuperando-os para a sociedade e mais do que isto, restituindo suas almas para Deus. O Centro Sócio-educativo foi construído</p>
--	---

	<p>no Bairro Eliane em Justinópolis.</p> <p>9</p> <p>Dentro deste propósito e guiados pelo Espírito Santo, achamos por bem construir próximo àquela obra o Centro de Formação Profissional Divina Providência – Unidade Helena Stein Pena, que, desde o início, mostrou-se de grande utilidade para a formação moral e profissional de jovens e adultos daquela religião.</p> <p>Este centro profissionalizante, atenderia externamente aos jovens e adultos que desejassem melhorar sua vida através do aprendizado de uma profissão.</p> <p>Foi a maneira que encontramos de dar uma compensação à comunidade local, já que todos sabem do valor das obras, para menores em conflito com a Lei, mas ninguém quer que sejam construídas na sua região. Todos as querem bem longe.</p> <p>A experiência nos mostrou mais uma vez que o Centro de Formação Profissional viria a se tornar um dos nossos principais trabalhos, e não fomos nós que decidimos sobre isto, e sim a Providência Divina. Como é maravilhoso colocar-nos nas mãos de Deus e dizer: “Senhor eis aqui o seu servo, faça de mim o que melhor vos aprouver.</p> <p>Da mesma forma sentimos a necessidade de criarmos outras unidades nas regiões carentes da periferia da Grande Belo Horizonte, pois nada é mais importante e necessário para nosso País, que a educação, principalmente, a voltada para o trabalho, isto é, a formação profissional e humana.</p> <p>SISTEMA DIVINA PROVIDÊNCIA DE RESGATE DA DIGNIDADE HUMANA</p> <p>DADOS REFERENTES À ÉPOCA DA APROVAÇÃO DA REGRA ORIGINAL</p> <p>Nosso estágio</p> <p>O atendimento que se iniciou com 50 sacolas extras atende, hoje, mais de 1.000 famílias em 30 postos de distribuição. Este trabalho é muito mais importante e extenso do que se imaginaria.</p> <p>O trabalho que inicialmente era de distribuir cestas de alimentos continua, porém, com uma visão muito mais abrangente. Palestras de formação moral e humana, distribuição de sementes para Horta Familiar, Cursos de Artesanato e Profissionalizantes, Central de Empregos e Banco da Divina Providência. Desta forma a distribuição de cestas ficou sendo o início do trabalho com as famílias carentes e não sua finalidade principal, passando a ser uma reunião semanal com os atendidos.</p> <p>10</p> <p>A Central de Abastecimento nasceu da necessidade da produção de cestas básicas em larga escala e não tem como objetivo servir somente as famílias</p>
--	--

	<p>hoje atendidas. Partindo do mandamento “amar ao próximo como a nós mesmos” não é possível nos contentarmos com o pouco que estamos fazendo, pois com mais de cem mil famílias sobrevivendo em completa miséria na grande BH precisamos nos preocupar, e nos organizar para o imenso trabalho que temos pela frente..</p> <p>Sabendo que não basta “matar a fome”, aproveitamos as reuniões com os atendidos, que culminam com a entrega de uma cesta básica semanal, para orientá-los, com palestras versando sobre os mais diversos assuntos, buscando, sempre, o seu crescimento moral e humano.</p> <p>Horta familiar - as hortas são estimuladas, com a doação controlada de sementes para o plantio, que permitem suprir a mesa com gêneros que não poderiam fazer parte da cesta básica, estimular o trabalho dos membros das famílias que atendemos a trabalharem, assim como identificar as famílias que buscam colaborar na sua própria manutenção, não se abstendo de fazer a sua parte e não se contentando com a situação em que se encontram.</p> <p>Partindo do princípio da “promoção humana” sentimos que não era possível ajudar as famílias, com cestas básicas, a vida inteira, e sim, no menor tempo possível... Surgiu a idéia dos Itinerantes, que são mantidos, como também nos CFP (Centro de Formação Profissional) a prática de “ensinar a pescar, ao invés de entregar o peixe”. Estes cursos são bastante práticos, com custos baixos e que proporcionam às famílias a oportunidade de resultados imediatos. Normalmente são montados em pequenas salas cedidas pela comunidade local, nas vilas e favelas.</p> <p>Apesar das dificuldades em atender as comunidades carentes da Grande Belo Horizonte, sentimos a necessidade da ampliação da assistência às famílias do norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, dando desta forma um testemunho de nosso cristianismo. Preocupados, não só com o entusiasmo inicial, mas com a continuidade do trabalho, adotamos os mesmos critérios de atendimento usados na grande BH, isto é, ajuda permanente e promoção das famílias.</p> <p>JAIRO SIQUEIRA DE AZEVEDO</p>
--	--



Associação Divina Providência

Resgatar a dignidade do ser humano. Essa é missão da Associação Divina Providência (ADP). Em seus 25 anos de existência – os primeiros passos da ADP foram dados em 1983 – a instituição vem ampliando suas atividades para atender a crescente demanda de atendidos e alunos de suas 47 unidades.

Central de Abastecimento	Central de Serviços
Central de Empregos	Centros de Formação Profissional
Cidade dos Meninos	Curso de Alfabetização de Adultos
Curso Técnico	Cursos Itinerantes
Cruzada pela Moral e pela Ética	Jornal Solidariedade
Lar dos Idosos	Lar dos Meninos
Lojas da Padaria	Programa Horta Familiar
Programa Vida sem Fome	Restaurantes Populares
Telecursos	Venda Domiciliar

Associação de Resgate da Dignidade Humana

A associação promove a reinserção social e familiar através de atendimento espiritual, terapia ocupacional e atendimento especializado.

Creche União	«
CFP São José	«
CETAI Sant'ana	«
CFP N. S. Aparecida	«
Gráfica e Editora Providência Divina	«
CFP Primo Manganeli	«

Associação Cultural

Tem a grande função de proporcionar a formação cultural e artística dos alunos do Lar e da Cidade dos Meninos. Sua grande responsabilidade é a elaboração, aprovação e execução dos projetos por meio de captação dos recursos, assim como implementação e manutenção de oficinas e atividades artístico-culturais.

Banco Divina Providência

Uma sociedade que fornece microcrédito para geração de emprego e renda, e melhoria de moradia e vida, por meio de empréstimos financeiros, praticando juros abaixo do mercado.

Programa de Inserção Profissional Atividades Desenvolvidas

Publico atendido	
Critérios de inscrição	

Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Cidade dos Meninos</p> <p>Essa unidade tem por objetivo proporcionar aos jovens uma formação humana e profissional de qualidade. Com treze anos de existência, tem uma área de 95 mil metros quadrados construídos e cinco mil alunos - entre internos, semi-internos e externos. Os adolescentes freqüentam escolas de Ensino Médio e Fundamental, reforço escolar, cursos profissionalizantes, esporte, lazer, cultura, formação moral e humana; além de alimentação e moradia para os internos. A Cidade também oferece assistência médica, odontológica e psicológica para seus beneficiários.</p> <p>Rua. Ari Teixeira da Costa, 1500 - bairro Santa Paula - Ribeirão das Neves – MG - CEP:33880-630 Tel: (031) 3626-9100 – Fax. (031) 3626-9116</p> <p>Lar dos Meninos</p> <p>São mais de 31 anos formando cidadãos. Hoje são mais de 600 alunos que, assim como na Cidade dos Meninos, recebem formação integral. Tudo baseado na filosofia de amor e carinho, disciplina rígida e zero de ociosidade.</p> <p>Rua São Vicente, 300 - bairro Olhos D'Água – Belo Horizonte – MG – CEP: 30390-570 Tel.: (031) 3288-1225 – Fax: (031) 3288-1678</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>Nossa missão é: "Resgatar a dignidade do ser humano" Algumas das ações realizadas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação integral de jovens • Geração de trabalho e renda • Amparo ao idoso <p>Livro Princípios Morais</p> <p>A Entidade preocupa-se com que os alunos tenham – além da bagagem profissional e bom conhecimento acadêmico – uma sólida formação humana. Para isso, foi publicado o Livro Princípios Morais, que aborda temas como família, cidadania, auto estima, lealdade, honra e</p>

justiça. São mais de cem capítulos dedicados aos mais variados assuntos.

Livro de Regras

Os princípios filosóficos que regem a Associação de Promoção Humana Divina Providência estão baseados em virtudes recomendadas aos nossos membros, para que nossa proposta de ser uma entidade que **promova** a dignidade do ser humano, com a benção de Nossa Senhora da Divina Providência

Palavra do presidente

Balanco dos trabalhos realizados em 2007

Podemos considerar que o ano de 2007 foi um ano muito abençoado por Deus para nossa Instituição.

Obtivemos muito sucesso em vários de nossos trabalhos e, como não poderia deixar de ser, colhemos muitas dificuldades, problemas e outros aborrecimentos que obrigatoriamente têm que existir numa Obra de Deus. É comum dizermos que se não existirem as dificuldades e os dissabores, podemos desconfiar que não se trata de Obra de Deus. O discípulo não é maior que o Mestre. Para cumprir nossa missão de cristãos verdadeiros, teremos que passar pelas mesmas dificuldades que Jesus passou.

Num balanço superficial podemos salientar muitas conquistas:

CIDADE DOS MENINOS:

Na educação, conseguimos unificar as Escolas de primeiro e segundo graus ambas sob a direção da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, graças à interseção de nossa benfeitora Maria Lucia e do apoio incondicional da Dra. Vanessa Guimarães, digníssima Secretária de Educação. Isto veio facilitar sobremaneira o trabalho a ser realizado com nossos jovens.

Conseguimos a Comunidade Católica Palavra Viva para dirigir os trabalhos de catequese de nossos alunos. Foi uma grande conquista. No esporte, conseguimos ser campeões, principalmente no Judô em que nosso professor Antonio Costa, nosso querido Shirran é um aficionado. Como todos sabem, esse esporte é acima de tudo disciplina.

Além disso, o número de alunos que passaram no vestibular foi muito grande. Os trabalhos profissionalizantes tiveram uma melhora sensível com a volta da Simone Cavalcante para a função de Coordenadora Geral. Também, nas Comunidades de Casas da Juventude, o trabalho correu muito bem sob a direção da grande companheira Yolanda Martins Dias e do incansável Celso Paulino que trabalha por vocação sendo mais um missionário do que um Superintendente. Outro acerto foi a colocação do Wallace Martins de Oliveira na coordenação

administrativa.

CETAI

Terminamos o pagamento dos dois andares e meio que adquirimos no centro da cidade para dar oportunidade a um maior número de alunos cursarem cursos profissionalizantes principalmente na área de informática, conseguindo com isto excelentes empregos. São os CETAI's - Centro de Tecnologia Avançada da Informática - onde ministramos cursos super avançados de informática. Já temos dois em funcionamento, sendo um na Cidade dos Meninos.

Centros de Formação Profissional (CFPs)

Inauguramos os CFPs São José, no bairro Salgado Filho, e o CFP Nossa Senhora Aparecida, em Ibitité.

Montamos o CFP Primo Manganelli, no bairro Nova Cachoeirinha. O espaço foi doado pelo nosso grande benfeitor Laurindo Manganelli. A inauguração acontece em janeiro próximo. Também iniciamos a construção dos CFP de Santa Luzia, no bairro Adeodato e do Parque Elizabete em Ibitité. Com as bênçãos de Deus, serão inaugurados no segundo semestre de 2008. Esse crescimento vertiginoso tem ocorrido na ampliação do número de CFPs deve-se a uma pessoa: Edson Nunes de Oliveira, que está conosco a vinte e oito anos. O Edson é incansável, sendo que este ano colocou sua vida em perigo devido ao esgotamento no qual se encontrava.

FARMÁCIA DE MANIPULAÇÃO

Estamos trabalhando a todo o vapor para terminar a montagem da Farmácia de Manipulação que fornecerá medicamentos praticamente pelo preço de custo para a grande população carente da grande BH.

ASSOCIAÇÃO DE RESGATE DA DIGNIDADE HUMANA

Criamos a Associação de Resgate da Dignidade Humana Providencia Divina que foi a transformação da Creche Centro Infantil União numa Obra bem maior tendo a Creche como uma de suas unidades.

PROGRAMA VIDA SEM FOME

Mantivemos a distribuição de cestas básicas às famílias carentes tanto na Grande BH como no interior no mesmo nível do ano de 2006.

LAR DOS MENINOS

Terminamos o novo refeitório do Lar dos Meninos que está proporcionando muito mais conforto e higiene aos nossos queridos (filhos) alunos.

Estamos em continuação com a construção do Centro Poliesportivo, tendo asfaltado dois mil e quinhentos metros quadrados. Enfrentamos alguns problemas com a Cemig neste sentido em que na maioria dos casos ela tem muita razão.

Tivemos a alegria de vermos completar trinta anos de trabalho e

dedicação da Comunidade dos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores, no Lar dos Meninos. Um trabalho incansável feito pelo frei José Genildo Bezerra, no momento, porque infelizmente a Congregação troca os diretores periodicamente.

CRECHE CENTRO INFANTIL UNIÃO

O Centro Infantil Creche União tem funcionado tão bem sob a direção da Vera Leão Azevedo e a ajuda incansável da Irmã Natividade tem feito um trabalho maravilhoso junto as nossas crianças do Conjunto Santa Maria.

AJUDA DO GRANDE BENFEITOR RUBENS MENIN

O sucesso deste trabalho tem sido tão grande que nos inspirou a ampliar Cidade dos Meninos. Esta construção, juntamente com a edificação de doze apartamentos de cento e oitenta metros quadrados cada um, será uma doação da Construtora MRV, da Financeira Intermedium, do Banco BMG, do Robert Charles Gibbins nosso benfeitor da Inglaterra; tudo capitaneado pela grande Conselheiro e Colaborador Rubens Menin, presidente da MRV. A partir de 2009 poderemos receber mais duzentos meninos graças a este projeto, além das duzentas e cinquenta crianças da creche.

JORNAL SOLIDARIEDADE

Nosso Jornal manteve-se ininterruptamente apesar das grandes dificuldades que existem para publicar regularmente um periódico. Continuamos com cem mil exemplares mensais. Isto se deve à incansável disposição de nossa companheira Chana Vasco e ultimamente da ajuda do nosso diretor Rômulo Raimundo que, infelizmente não está bem de saúde no momento

RESTAURANTES POPULARES

Os dois restaurantes que possuímos têm servido mil refeições diárias pelo preço de um real apesar da alta absurda dos alimentos básicos.

CENTRAL DE EMPREGOS E DE SERVIÇOS TEMPORÁRIOS

A Central de Empregos e a Central de Serviços continuam com seu grande trabalho facilitado agora pela a mudança de endereço para os andares adquiridos recentemente. Este trabalho se deve à incansável Dolores Beritlla, que conta com a ajuda de nossa querida (Irmão) Dirce Tiburcio.

LAR DOS IDOSOS SÃO JOSÉ

O lar dos Idosos São José completou trinta anos de funcionamento enfrentando todo tipo de dificuldades possíveis. Vencidas, entretanto, pela humildade e organização dos nossos companheiros José Ildelfonso e Dr. Antonio Diniz juntamente com sua esforçada diretoria e principalmente com a experiência e espírito vicentino do Coordenador Celso Pascoal. Nossos velhinhos são tratados como nossos pais, mães tios avós ou, melhor dizendo, como o próprio Jesus Cristo.

	<p>Esses são alguns dos principais acontecimentos de 2007. Ainda no primeiro trimestre iremos apresentar o relatório de atividades, inclusive na internet. Essa é uma das formas que encontramos de deixar toda a sociedade informada sobre os acontecimentos de nossa Entidade.</p> <p>É tempo de Natal, vamos viver este clima de fraternidade com muito amor no coração. Que a prática da solidariedade esteja presente em cada um de nós e que Jesus Cristo, o aniversariante, possa estar presentes em nossas comemorações na pessoa do nosso próximo.</p> <p>Um fraternal abraço com votos de boas festas.</p> <p>JAIRO SIQUEIRA DE AZEVEDO PRESIDENTE</p>
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	<p>Cristianismo católico</p> <p>Livro de Oração do Cristão</p> <p>Neste livro você terá acesso a dezenas de orações cristãs, para uso no dia a dia, e com orientações sobre procedimentos, como a reza do terço e como confesar-se.</p>

Parcerias	
Parceiros da instituição	Mercantil do Brasil, Grupo Orguel, Mondaine, Seculus, Mip Engenharia, DCML, Localiza, Gerdau Açominas, Nansen, Auto Japan Honda, Locabras, Gasmig
Instituição mantenedora	<p>A Associação Divina Providência não conta com significativa ajuda governamental, mantém funcionamento de suas obras com as doações provenientes de pessoas e empresas conscientes de seu dever social de ajudar a modificar a realidade dos mais carentes. Você pode participar dessa corrente de solidariedade com doações de alimentos. Veja abaixo as unidades onde você pode fazer sua doação.</p> <p>Cidade dos Meninos «</p> <p>Lar dos Meninos «</p> <p>Centro Infantil Creche União «</p> <p>Programa Vida sem Fome «</p> <p style="text-align: center;">Incentivos Fiscais</p> <p>Pessoa Física ou Jurídica podem contribuir com projetos artístico e culturais e de profissionalização que buscam realizar inclusão social das comunidades carentes atendidas pelo Sistema de Resgate da Dignidade Humana Provicência Divina.</p> <p>Essas contribuições podem ser deduzidas do imposto de</p>

	<p>renda através das Leis de Incentivos (Cultura e Esportes) e do FIA.</p> <p>Como contribuir:</p> <p>Lei Rouanet de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91) »</p> <p>Lei de Incentivo ao Esporte (Lei nº 11.438/06)</p> <p>FIA - Fundo para a Infância e a Adolescência (Lei 9.532) »</p>
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	20 de junho de 2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.sistemadivinaprovidencia.org/

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ESPRO

Abrindo caminhos para o futuro

Dados de Identificação	
Nome social	Associação Social de Ensino Profissionalizante
Natureza	Organização não-governamental
Matriz ou filial	Sede em São Paulo com 14 unidades e filiais em regiões estratégicas: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Recife, Brasília, Campo Grande e Campinas. Além disso, existem 56 Polos Regionais, que contam com profissionais contratados e treinados pela instituição. Muitas dessas unidades funcionam graças à parceria com organizações sociais e universidades. Cada Polo Regional atende cidades que estão no raio de 100 km de sua localização. Dessa forma, o Espro consegue cobertura de atendimento em mais de 900 municípios, oferecendo a milhares de jovens oportunidades de capacitação e inserção no mercado de trabalho.
Endereço e contatos	R. Alvarenga Peixoto, 1270 Santo Agostinho - Belo Horizonte-MG Tel. (31) 3546-7800

Dados Históricos	
Data de fundação	30 anos de experiência
Fundação e	Em 30 anos de existência, o Espro – organização não-governamental

Objetivos da fundação instituição	<p>fundada por Rotary Clubes – acumula experiência e responsabilidade por educar profissionalmente milhares de jovens em todo Brasil.</p> <p>Rotary é organização internacional que reúne mais de 1 milhão de empresários, profissionais e líderes comunitários. Conhecidos como rotarianos, os sócios dos Rotary Clubs prestam serviços humanitários, enfatizam altos padrões éticos em suas profissões e ajudam a promover a boa vontade e paz mundial.</p> <p>Entidades apolíticas, não religiosas e abertas a pessoas de todas as culturas, raças e credos, os clubes do Rotary seguem o lema “Dar de Si Antes de Pensar em Si”. Nesse sentido, os rotarianos desenvolvem projetos comunitários a partir de assuntos atuais e de extrema importância, entre eles crianças em situação de risco, pobreza e fome, preservação do meio ambiente, analfabetismo e violência. Iniciativas pró-juventude também estão em pauta dos Rotary Clubs. Por isso, promovem desenvolvimento profissional, além de patrocinarem oportunidades educacionais e intercâmbio para estudantes, professores e outros profissionais. O Rotary Club São Paulo foi fundado em 13 de fevereiro de 1924. É responsável pela criação de entidades como: Fundação de Rotarianos de São Paulo, Ensino Social Profissionalizante (ESPRO), Movimento Pró-Idosos (MOPI) e a Associação Feminina do Rotary Club de São Paulo (AFROSP). O Rotary Club São Paulo patrocina também duas iniciativas que envolvem jovens em trabalhos comunitários voluntários: Interact e Rotaract.</p>
-----------------------------------	---

Atividades Desenvolvidas	
Público atendido	Jovens de baixa renda, de 14 a 24 anos, matriculados ou concluintes da rede pública de ensino, inclusive pessoas com deficiência.
Critérios de inscrição	<p><u>CBT</u></p> <p>Visando um recorte social específico, a CBT é direcionada para jovens com renda familiar de no máximo três salários mínimos.</p> <p>14 a 17 anos de idade:</p> <p>Ter entre 14 e 15 anos e meio de idade no início do curso</p> <p>Estar matriculado em Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino, cursando a 1ª série do Ensino Médio ou o segundo semestre letivo do 9º ano do Ensino Fundamental</p> <p>Apresentar renda familiar de no máximo três salários mínimos</p> <p>18 a 21 anos de idade:</p> <p>Estar regularmente matriculado em Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino, frequentando a partir do 9º ano do Ensino Fundamental ou 1ª série do Ensino Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos, ou ter concluído o Ensino Médio</p>

	<p>Ter entre 17 e 19 anos no início do curso</p> <p><u>Aprendizagem</u></p> <p>O Programa Jovem Aprendiz já é um sucesso e dá a oportunidade de que você se qualifique para o mercado de trabalho.</p> <p>Através de um curso de formação profissional que concilia atividades teóricas e práticas, qualificando-o para o mercado de trabalho e aumentando assim sua empregabilidade.</p> <p>Todo jovem de 14 a 24 anos pode se cadastrar!!!!</p> <ul style="list-style-type: none"> • O jovem com idade entre 14 e 17 anos residente nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte antes do seu ingresso na empresa como aprendiz deve participar do curso gratuito de Capacitação Básica para o Trabalho.
<p>Seleção do jovem para os programas de trabalho</p>	<p>Provas seletivas dos conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa, Redação e Conhecimentos Gerais</p> <p>Entrevistas seletivas e dinâmicas de grupo, registros lúdicos de dinâmicas e entrevista individual</p>
<p>Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas</p>	<p>Desde 2000, a instituição elabora <i>Programas de Aprendizagem</i> de acordo a Lei 10.097/00, atendendo às necessidades de centenas de empresas em diversas regiões do país. Outra ação social de grande importância é a <i>Capacitação Básica para o Trabalho (CBT)</i>, que acontece de forma gratuita para jovens de diversas cidades.</p> <p>A formação cultural também está presente nas ações do Espro. Jovens atendidos pela instituição podem participar, gratuitamente, do Coral Espro ou das Oficinas de Arte, com aulas de teatro, música e dança.</p> <p>As famílias também são atendidas por meio de atividades sócio-educativas. O objetivo é proporcionar melhor qualidade de vida e estímulo à geração de renda, oferecendo aos pais dos aprendizes oportunidade de inclusão social e qualificação profissional.</p> <p><u>Coral Espro</u></p> <p>Com diversos grupos das unidades de Capacitação Básica para o Trabalho, o Coral do Espro incentiva criatividade e desenvolvimento de habilidades artísticas. São cinco maestros em 10 unidades: São Bento, ABRACE, Barão, Instituto São Judas, Viver, Mosteiro, Casulo, André Franco Vive CEASA, SOABEM e Lar Sírio.</p> <p><u>De olho no futuro</u></p> <p>O projeto “De Olho no Futuro”, realizado na sede da instituição, em São Paulo, promove todo ano ciclo de palestras com profissionais de diversas empresas e formações.</p> <p>Gratuito, o evento tem objetivo de apresentar a rotina das profissões, vantagens e desafios, por meio de palestras diferenciadas. Características de</p>

cada carreira, o dia a dia nas empresas e perfil necessário para desenvolver cada função são alguns dos temas abordados. Questões como empregabilidade, formação e especializações também estão em pauta.

Em 2009, 4 mil jovens participaram do projeto. Ao todo foram 33 profissionais que, voluntariamente, realizaram palestras para os jovens.

Os aprendizes puderam participar também de oficinas de orientação profissional e processo de escolha. Dinâmicas coordenadas pela equipe de Acompanhamento do Espro foram desenvolvidas com 48 turmas de aprendizes.

Núcleo de apoio e desenvolvimento social

Este departamento consolida responsabilidade social do Espro, elaborando projetos de apoio às famílias dos aprendizes. A partir de atividades sócio-educativas, oferece aos pais oportunidade de inclusão social e qualificação profissional. O objetivo é promover melhoria da renda familiar e condição de vida.

Cursos e palestras são oferecidos de acordo com necessidades das comunidades locais, fortalecendo auto-estima e identidade cultural, além de valorizar potencialidades individuais.

Em 2009, dois cursos foram iniciados: Manicure e Empreendedorismo para Pequenos Negócios

Oficinas de arte

Oficinas de Arte do Espro é projeto que oferece aulas gratuitas de dança, música e interpretação. O objetivo é estimular criatividade e desenvolvimento cultural. A coordenação é do ator e diretor de teatro Marcelo Klabin.

Por acreditar que atividades culturais são importantes ferramentas de atuação social, o Espro não mede esforços no investimento das Oficinas de Arte, arcando com todas as despesas. Aos jovens cabe, apenas, o transporte. O grupo se reúne aos sábados, durante o ano inteiro, na sede da instituição, em São Paulo.

Os primeiros frutos desse trabalho foram colhidos em dezembro de 2008, com a apresentação do espetáculo “*Notícias do Brasil*”.

Em 2009, o espetáculo Periférico – Da Periferia ao Centro contou com 90 participantes, entre jovens da Capacitação Básica para o Trabalho, aprendizes, colaboradores, profissionais (professores e técnicos) e convidados com idades acima de 14 anos.

RYLA

O Espro acredita e investe no **Ryla**, Prêmio de Liderança Juvenil do Rotary, como oportunidade dos aprendizes atendidos pela instituição discutirem, aprenderem e praticarem habilidades de liderança. As atividades são coordenadas e orientadas por profissionais do Espro, que estimulam a participação do maior número de jovens da instituição.

O desafio proposto em 2009 foi Elaboração e Execução de um Projeto de Ação Social. Foram dezenas de inscritos de cinco regiões: São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Belo Horizonte e Recife. Desse total, 90 jovens foram selecionados e premiados com workshop sobre liderança que aconteceu em Campos do Jordão, interior de São Paulo. Foram três dias de muito aprendizado e diversão, patrocinados pelo Espro.

Semente do Futuro

O projeto “Semente do Futuro”, por meio da Lei do Aprendiz e dos **Programas de Aprendizagem** do Espro, capacita e emprega jovens oriundos de instituições assistenciais, menores de 18 anos e com acesso a formação de qualidade limitada

Sistema Didático próprio

Todo material didático utilizado nos cursos do Espro é desenvolvido por equipe pedagógica especializada. O conteúdo acompanha segmentos e necessidades das empresas.

Avaliação On line

Com sistema exclusivo e desenvolvido especialmente para o Espro, a avaliação tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem, mantendo mecanismos de controle da frequência e aproveitamento dos aprendizes nas atividades teóricas e práticas. Garantia de execução do programa de aprendizagem previamente planejado.

Central de Relacionamento Aprendiz (CRA)

Canal direcionado exclusivamente aos jovens do Espro de todo Brasil. Equipe especializada realiza atendimento presencial, por telefone e e-mail, solucionando dúvidas sobre pagamentos de benefícios, treinamentos, valores salariais, entre outros.

Fone: (11) 3124-7155 E-mail: *aprendiz@espro.org.br*

Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Social

Equipe formada por psicólogos, assistentes sociais e enfermeira promove atividades sócio-educativas para desenvolvimento do empreendedorismo familiar e melhoria da qualidade de vida.

Acompanhamento

Reuniões regulares com coordenação dos Programas de Aprendizagem na empresa parceira. Encontro com tutores dos aprendizes para sensibilização e orientações. Reuniões com aprendizes na empresa. Aconselhamento aos tutores e visitas técnicas para suporte à empresa parceira, além de acompanhamento das atividades do aprendiz.

	Tipos de cursos oferecidos Técnicas administrativas Técnicas bancárias Atendimento aeroportuário Atendimento escolar Capacitação básica
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	- Missão: Promover a inclusão social de jovens por meio de ações educativas e inserção no mercado de trabalho. - Visão: Ser uma instituição do terceiro setor reconhecida pela liderança, excelência, inovação e impacto social por meio de ações educativas. - Valores: Ética, Excelência, Transparência & Responsabilidade Social.
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	O Espro possui parceria com cerca de 500 empresas em aproximadamente 902 municípios, o que garante manutenção dos <i>Programas de Aprendizagem</i> em todo Brasil. Para melhor oferecer soluções em responsabilidade social, a instituição possui consultores de <i>Relações Institucionais</i> treinados para tirar dúvidas e elaborar proposta direcionada às necessidades de sua empresa.
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	Contrato: Instrumento utilizado para que o Espro ministre a formação teórica e assume o vínculo empregatício com o aprendiz. A aprendizagem prática acontece na empresa, que cumpre assim sua cota de aprendizes. Convênio: Instrumento utilizado para que o Espro ministre a formação teórica. A empresa assume diretamente o vínculo empregatício e oferece aprendizagem prática ao aprendiz.

Dados da coleta de informações	
Data	18/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.espro.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**FUNDAÇÃO CDL**

Dados de Identificação	
Nome social	Fundação CDL Pró-Criança
Natureza	
Matriz ou filial	Apenas essa unidade
Endereço e contatos	Av. João Pinheiro, 495, 7º andar Bairro: Funcionários Cep: 30130 180 3249 1791.

Dados Históricos	
Data de fundação	1986
Fundação e Objetivos da fundação instituição	<p>A Fundação CDL Pró-Criança foi criada em 1986 pela Câmara de Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte. Seus objetivos foram traçados a partir da consciência de cidadania de seus idealizadores que viram, em suas mãos, a possibilidade de abrir perspectivas de um futuro melhor para uma parcela esquecida da sociedade.</p> <p>Essa iniciativa é traduzida, hoje, no atendimento a milhares de crianças e adolescentes que recebem os benefícios da Fundação através de programas voltados para a educação, cultura, formação profissionalizante, assistência social e saúde.</p> <p>A formação integral da criança e do adolescente é o principal objetivo da Fundação CDL que mantém suas atividades através do apoio de sua instituidora; a CDL-BH, da captação de recursos e de parcerias com outros segmentos, igualmente preocupados, com problemas que atingem estes jovens.</p> <p>A Fundação CDL é uma instituição de direito privado, criada em 1986 pela Câmara de Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte, atua sob a ótica da atenção integral a criança e ao adolescente, investindo em programas que estimulam o desenvolvimento social e contribuem para a construção de sociedade mais justa. São exemplos os Programas “Sinal Verde” que busca combater a exploração do trabalho infante – juvenil nas ruas de Belo Horizonte; “Clube Amigo Da Criança” que estimula os lojistas a adquirir Kits para decorar suas lojas, gerando recursos para os projetos sociais da Fundação e, como consequência, recebendo a preferência dos consumidores; “Ver é bom Demais” que realiza testes para avaliar acuidade visual em crianças e adolescente, seguidos de exames oftalmológicos complementares e fornecimento de óculos.</p>

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Adolescentes em vulnerabilidade social
Crítérios de inscrição	Adolescentes na faixa etária de 14 anos e 9 meses a 17 anos e 10 meses, em situação de vulnerabilidade social. Devem estar cursando no mínimo a 7ª série do ensino regular e possuir renda familiar de até 03 salários mínimos e não superior a R\$ 150,00 per capita.

Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Projeto Educação e Trabalho / Adolescente aprendiz Voluntários Pró-criança Projeto Viver é bom demais Projeto Sorridente Natal de todo mundo Filhos do coração</p> <p>PROGRAMA EDUCAÇÃO & TRABALHO – ADOLESCENTE APRENDIZ</p> <p>Atividades desenvolvidas pelo projeto: - Seleção do adolescente - Capacitação inicial: 60h - Contratação do adolescente e administração do programa de aprendizagem - Encaminhamento para empresa - Acompanhamento psicológico e pedagógico - Assessoria à empresa sobre o processo de adequação à lei junto à DRT - Formação teórica do adolescente aprendiz. - Acompanhamento à aprendizagem prática oferecida pelas empresas.</p> <p>Tipos de cursos que oferecem Auxiliar administrativo Atendimento em Comércio Atendimento em Cartório</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	<p>2002: 199 adolescentes capacitados em cursos de Iniciação Profissional / 59 adolescentes inseridos no mercado de trabalho.</p> <p>2003: 86 adolescentes capacitados em cursos de Iniciação Profissional / 77 adolescentes inseridos no mercado de trabalho.</p> <p>2004: 86 adolescentes capacitados em cursos de Iniciação Profissional / 25 adolescentes inseridos no mercado de trabalho.</p> <p>2005: 200 adolescentes capacitados em cursos de Iniciação Profissional / 52 adolescentes inseridos no mercado de trabalho / Realização do Programa de Preparação para o Desligamento (PPD), que contou com a participação de 22 adolescentes ao longo do ano / Realização, em parceria com a Arte Fácil, do Curso Geração de Renda para as famílias dos adolescentes já inseridos (e acompanhados) no mercado, beneficiando 8 pessoas / Realização dos eventos: “Profissionalização e Carreiras” (UNA - 72 pessoas), Encontro de esporte e lazer (AABB - 68 pessoas), Peça Chico Rosa (Sesi Minas -</p>

	<p>20 pessoas).</p> <p>2006: 158 jovens capacitados em curso de Iniciação Profissional / 60 jovens inseridos no mercado de trabalho / Convênio estabelecido com o CIDS- Centro de Inclusão Digital e Social, 20 adolescentes beneficiados / Parceria com o Programa Júnior Achievement e FATEC para o Curso de Microempresas, 28 adolescentes beneficiados / Convênio firmado com a Fundação Roberto Marinho para repasse de metodologia para o curso de Educação Continuada / 11 adolescentes abrigados capacitados em curso de auxiliar administrativo / 28 adolescentes formados no curso de Técnica de Vendas Externas e Internas promovido pela FATEC, parceria firmada com o Programa Voluntariado Minas Tênis Clube.</p>
--	--

Eixos Norteadores	
Missão / valores	Promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente através de ações permanentes que assegurem o acesso aos seus direitos fundamentais.
Objetivos gerais	<p>IMPACTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade de vida dos adolescentes e de seus familiares; • Fortalecimento da auto-estima e auto-realização; • Estímulo para conhecimento e utilização de habilidades, talentos e potencialidades voltados para o âmbito pessoal e profissional; • Referência e estímulo para outros adolescentes; • Mobilização do empresariado em prol da responsabilidade social voltada para a inclusão produtiva; • Referência e estímulo para outras Instituições • Disseminação dos direitos defendidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei 10097/2000; • Formação ética e profissional; • Desenvolvimento da capacidade compreensão do outro, através da vivência do pluralismo de valores. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento sócio – econômico dos adolescentes; • Despertar no adolescente sua capacidade de criação através da atividade profissional; • Propiciar a integração e socialização dos adolescentes; • Proporcionar vivência em grupo, obedecendo a regras e limites através de práticas educativas e lazer; • Proporcionar ao adolescente orientação e formação profissional; • Possibilitar situação de debate e vivência sobre a ética e postura profissional; • Promover a inserção do adolescente no mercado de trabalho; • Acompanhar o adolescente no mercado de trabalho. <p>METAS</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar adolescentes responsáveis para o exercício pleno dos direitos e deveres como cidadãos. • Desenvolver a postura profissional dos jovens capacitados; • Proporcionar a inclusão social e produtiva dos beneficiários; • Destacar a Fundação CDL – Pró Criança como referência no desenvolvimento de projetos sociais na área de capacitação e inclusão de adolescentes no mercado de trabalho.
Visão de sujeito	Protagonistas, tendo em vista seu desenvolvimento pessoal e profissional, influenciando positivamente na sua auto-estima, através do estímulo de aceitação e de pertencimento.
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	Junior Achievement, Fica Vivo, Governo de Minas, Pátio Savassi, Minas Tênis Clube, PIC Cidade, Rede Itatiaia, Gráfica e Editora O Lutador, Brasvel, UNA, Instituto Unibanco, Banco do Brasil, Servas, CRCMG.
Instituição mantenedora	CDL / BH - Câmara de Dirigentes Lojista de Belo Horizonte
Instituições para as quais prestam serviço	Atualmente mantém parceria com mais de 20 empresas contratantes.

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.fundacaocdl-bh.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ISBET

Dados de Identificação	
Nome social	Instituto Brasileiro Pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento
Natureza	Instituição sem fins lucrativos, de fins filantrópicos, apolítica,
Matriz ou filial	Sede no Rio de Janeiro e filiais em: São Paulo, Campinas, Fortaleza, Salvador, Brasília, Maranhão e Belo Horizonte. Em Minas Gerais ela também está presente em Contagem e Sete Lagoas.
Endereço e contatos	Avenida Amazonas, 314 - Sala 1001 Bairro: Centro Cep: 30180-001 Tel: (31) 3324-0134

Dados Históricos	
Data de fundação	2 de agosto de 1971
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>Instituição sem fins lucrativos, de fins filantrópicos, apolítica, criado aos 2 de agosto de 1971, com sede na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Agente de Integração, cujo principal objetivo é a inserção de jovens no mercado de trabalho, através do estágio, com escritórios em 8 estados e no distrito federal, totalizando 25 cidades no Brasil.</p> <p>Criado há mais de 35 anos com o objetivo de capacitar futuros profissionais, o ISBET - Instituto Brasileiro pró Educação, Trabalho e Desenvolvimento tornou-se parceiro de Instituições de Ensino e de Empresas preocupadas em buscar, através dos programas de estágio de estudantes, de jovem aprendiz e trainee, alternativas para transformar o imenso potencial de jovens em recursos humanos qualificados e identificados com as necessidades do mundo atual.</p> <p>Nossa História</p> <p>1971 - 02 de Agosto Criação da SBEP - Sociedade Brasileira de Estudos Pedagógicos voltada principalmente para treinamento de professores com vista à implantação da LDBEN 5692/71.</p> <p>1985 Dezembro Reformulação estatutária transformando a SBEP em Agente de Integração e mudando sua sede para a cidade do Rio de Janeiro-RJ.</p> <p>1999 Janeiro Implantação do Estágio de nível médio - Formação Geral conforme, LDBEN 9394/96 e início da sua expansão inaugurando os primeiros escritórios fora da cidade do Rio de Janeiro, nas cidades de Campinas e São Paulo.</p> <p>2001 - 02 de Agosto Em comemoração aos seus 30 anos a SBEP alterou seu nome para ISBET - Instituto Brasileiro pró Educação Trabalho e Desenvolvimento.</p> <p>Hoje O ISBET conta com escritórios em 8 estados e no Distrito Federal,</p>

	num total de 24 cidades com escritórios operacionais em pleno funcionamento.
--	--

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	Empresas e Jovens com interesse em estágios e serviços de aprendizagem
Critérios de inscrição	Jovens entre 14 e 24 anos
Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p style="text-align: center;">PROGRAMA ESTÁGIO</p> <p>O que é estágio? Estágio é o aprendizado laboral, prático, social e cultural desenvolvido em situações reais de trabalho, proporcionado ao estudante por empresas públicas e/ou privadas, sob responsabilidade e coordenação da escola a que pertence, para o desenvolvimento de atividades relacionadas à sua área de formação. Quem pode se candidatar?</p> <p>Podem ser estagiários alunos regularmente matriculados e que freqüentam efetivamente cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, de ensino médio, técnico ou superior, ou escolas de educação especial.</p> <p>Quais as vantagens?</p> <p>Pode ser um eficiente instrumento para a formação de novos profissionais, possibilitando ao estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aplicação prática da teoria aprendida na escola, permitindo maior assimilação das matérias curriculares; • Avaliar o acerto da escolha profissional e/ou suprir eventuais deficiências na sua formação escolar; • Atenuar o impacto da passagem da vida estudantil para o mundo do trabalho; • Antecipar o desenvolvimento de atitudes/posturas profissionais, com estímulo ao senso crítico à criatividade. <p>Em que condições deve ocorrer o Estágio?</p> <p>O estágio, como estratégia de profissionalização, deve ocorrer ao longo do curso numa situação real de trabalho, permitindo ao estudante uma acumulação sucessiva de habilidades e capacidades.</p> <p>Formação Regular</p> <p>Nas oportunidades de estágio as atividades deverão ser laborais em sistema de rodízio, desenvolvendo no estudante o interesse e a preparação geral para o trabalho. Auxilia-o também a exercer sua</p>

cidadania e adaptar-se com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior, conforme preconiza a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como regularizar meu Estágio?

Basta comparecer a uma de nossas unidades com a seguinte documentação: CPF, R.G. Carteira de Trabalho, Declaração da Instituição de Ensino e comprovante de residência, para firmar seu Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Não inicie suas atividades sem seu TCE, ele é o documento legal que comprova o seu Estágio e que lhe dá direito ao seu seguro contra acidentes pessoais e morte.

O que é Bolsa Auxílio?

É a quantia paga ao estagiário e tem por finalidade auxiliar o estagiário a cobrir parte dos seus gastos pessoais como despesas escolares, transporte, alimentação e outras decorrentes do Estágio.

Quem paga a Bolsa Auxílio? A Empresa paga diretamente ao estagiário, ou a empresa repassa o valor da Bolsa Auxílio ao Isbet que efetua o pagamento ao estagiário. Quem determina o valor da Bolsa Auxílio? O valor da bolsa-auxílio é determinado pela empresa. O Isbet oferece orientação à empresa quanto à sugestão ou média de valores pagos.

PROGRAMA PNE

A Lei de Cotas (nº 8.213/91) é o principal instrumento para inclusão das pessoas com no mercado de trabalho, ao determinar que empresas com cem ou mais funcionários destinem de 5% dos cargos a esse segmento. Para auxiliar as empresas a cumprir seu papel social, o Programa ISBET para Pessoas com Deficiência já promoveu a contratação de 2 mil profissionais e estudantes com deficiência intelectual, física, auditiva e visual para estágio ou emprego efetivo em empresas parceiras.

Para a pessoa com deficiência, é uma oportunidade de mostrar competência para desenvolver atividades como qualquer outro profissional dentro da empresa, desde que sejam respeitadas suas limitações e lhe sejam oferecidas condições de acessibilidade ou recursos para esse fim.

Para a empresa, é mais do que uma oportunidade de cumprir uma obrigação legal. Constitui também um estratégico exercício de responsabilidade social, pois muitos profissionais compensam deficiências como uma alta aptidão para a execução de determinadas tarefas, desde que adequadamente capacitados.

ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO PNE

1ª etapa: análise da empresa contratante, bem como dos cargos que possibilitam a inserção de PNEs sem prejuízo das atividades propostas;

2ª etapa: palestras de sensibilização de gestores visando a melhor integração dos novos contratados;

3ª etapa: levantamento do perfil, junto ao RH ou diretamente junto à chefia, da oportunidade a ser disponibilizada ao PNE;

4ª etapa: definição das etapas, ferramentas e técnicas a serem utilizadas ao longo do processo seletivo. Relevante ressaltar, que o portador de necessidades especiais não requer processo seletivo diferenciado dos candidatos não PNEs. Basta verificar se as ferramentas possibilitarão a análise das competências desejáveis ao cargo;

5ª etapa: divulgação das vagas junto às instituições especializadas em assessoria aos portadores de necessidades especiais, bem como nos demais veículos de divulgação de oportunidades de emprego;

6ª etapa: avaliação dos candidatos (entrevistas, dinâmicas, cases, testes específicos e psicológicos - se necessário);

7ª etapa: elaboração de parecer do candidato vislumbrando a oportunidade em aberto;

8ª etapa: agendamento da entrevista na empresa contratante do candidato pré-selecionado junto ao RH e/ou Gestor da área a fim de obter aprovação final.

PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

O ISBET além de atuar na inclusão de jovens no mercado de trabalho através do programa de estágios, se propõe agora assistir os mesmos com o Programa Aprendiz, pautado na Lei 10.097/2000 regulamentada pelo decreto 5.598.

Objetivo Geral

Desenvolver cursos de formação profissional visando à inclusão social de jovens entre 14 e 24 anos, por via da formação técnico-profissional metódica, profissionalização e inserção no mundo do trabalho. O programa também estimula o desenvolvimento de valores éticos e a prática da cidadania, buscando facilitar o processo de egresso no mercado de trabalho mediante a participação em seminários, palestras, cursos e acompanhamento pedagógico e psicológico.

Objetivos Específicos

	<ul style="list-style-type: none"> •Qualificar profissionalmente o aprendiz; •Estimular o desenvolvimento de valores éticos, da prática da cidadania e da solidariedade; •Possibilitar o ingresso do aprendiz no mercado de trabalho em igualdade de condições com os demais concorrentes; •Atender as exigências de Programas Sociais do Governo Federal. <p style="text-align: center;">O ISBET Oferece</p> <ul style="list-style-type: none"> ■Avaliação de desempenho ■Análise de diagnóstico de clima organizacional ■Treinamentos ■Cursos de capacitação ■Programas motivacionais ■Processos seletivos por competências
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>Missão</p> <p>O ISBET tem por missão institucional a promoção e desenvolvimento permanente de pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas, visando capacitá-las e integrá-las a um mercado cada vez mais competitivo e sujeito ao impacto das sucessivas mudanças tecnológicas, decorrentes do processo de internacionalização da economia.</p> <p>Visão</p> <p>Consolidar-se como uma empresa de assistência social, com ações efetivas na área educacional, projetando-se nacionalmente para angariar fundos que possam financiar sua expansão.</p> <p>Buscamos ser o modelo de Organização não Governamental no processo de inclusão social do estudante no mercado de trabalho.</p>
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	Apolo, Niely, Caloi, Greif, Abic, Kaidei, Contax, Banco BMG, Rud e Runner.
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	28/02/2010
Meio utilizado	http://www.isbet.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

MISSÃO RAMACRISNA

Promover sonhos, transformar vidas por meio de soluções em educação e profissionalização, visando ao desenvolvimento humano, cultural, social e ambiental.

Oferecer soluções em educação e profissionalização à pessoas de baixa renda, contribuindo para a subsistência e o crescimento do indivíduo e da comunidade

Dados de Identificação	
Nome social	Missão Ramacrisna
Natureza	ONG
Matriz ou filial	Apenas essa unidade
Endereço e contatos	Rua Mestre Ramacrisna, 379 - Bairro Santo Afonso - Betim / MG Brasil CEP 32501970 - Tel / Fax: (31) 3596 2828

Dados Históricos	
Data de fundação	1959
Fundação e Objetivos da fundação instituição	<p>Em 1959 a Missão Ramacrisna, foi fundada pelo professor Arlindo Corrêa da Silva que já se preocupava com o futuro da criança pobre, percebendo a Educação como o melhor caminho para se prevenir problemas sociais, tais como marginalidade, abandono, violência, etc. Idealista, iniciou o trabalho em Belo Horizonte, levando meninos de rua para sua própria casa. Logo passou a buscar outro local, pois o espaço tornou-se insuficiente. Motivado pela facilidade de encontrar imóveis mais baratos, partiu para Betim, cidade distante 50 km de Belo Horizonte. Com a participação de amigos comprou alguns lotes e em 1960 iniciou a construção dos prédios. Em 1963 inaugurou o 1º prédio e no ano seguinte o segundo e funcionou como internato até o ano de 1992. A partir daí passou a assistir à população dos bairros vizinhos já bastante populosos e inexistentes quando da chegada da Ramacrisna na região.</p> <p>Em fevereiro de 2007, a Ramacrisna completou 48 anos de atuação. Uma história que começou com o sonho do professor Arlindo Corrêa da Silva de promover o crescimento do ser humano através da educação, arte, profissionalização e apoio social. O professor Arlindo (jornalista, humanista e estudioso dos mais diversos assuntos) chegou a Belo Horizonte (MG) na década de 40, vindo da Paraíba. Em 1959, com um sonho no coração, recursos próprios e ajuda de amigos e voluntários, fundou a Missão Ramacrisna com o objetivo de ajudar ao próximo. Logo depois, em 1960, a instituição foi transferida para o</p>

	<p>bairro Santo Afonso, região rural de Betim (MG), onde se encontra até hoje.</p> <p>Em 1993 o fundador da Ramacrisna faleceu, mas sua visão empreendedora fez com que a instituição ficasse conhecida nacionalmente por seu pioneirismo em projetos de auto-sustentação. Isso porque, além das ações sociais que resgatam a cidadania e a autoestima das pessoas, a Instituição se pauta por uma visão empreendedora, gerando recursos que colaboram para a sustentação do projeto, através de uma Fábrica de Massas e outra de Telas de Arame. Essa visão é estendida também aos projetos de geração de renda promovidos junto à população atendida. Para se ter uma idéia de algumas ações, em 2006, a cooperativa de artesanato Futurarte ofereceu oportunidade de negócios a 34 jovens e mulheres-mães da comunidade e os cursos profissionalizantes capacitaram 496 pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Tudo isso como objetivo de fazer com que as pessoas reconheçam seus valores, desenvolvam suas habilidades e competências e tornem-se, portanto, protagonistas de seus próprios destinos.</p> <p>A Missão Ramacrisna foi criada com o objetivo de promover a assistência social, educação, profissionalização, cultura, conscientização ecológica, lazer e esportes a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, moradores em bairros de periferia e zona rural da cidade de Betim. Paralelo a esse trabalho, atua junto às famílias, conscientizando-as de suas responsabilidades para com a educação e preparação dos filhos para a vida.</p>
--	---

Atividades Desenvolvidas	
Público atendido	Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, moradores em bairros de periferia e zona rural da cidade de Betim
Critérios de inscrição	Adolescentes em situação de risco social e pessoal de 15 a 24 anos
Seleção	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Massas Ramacrisna</p> <p>Telas Ramacrisna</p> <p>Cidade da Solda Betim</p> <p>Futurarte</p> <p>Centro de Apoio Educacional Ramacrisna</p> <p>Orquestra de Cordas Ramacrisna</p> <p>Coral Cantores Ramacrisna</p> <p>Antenados</p> <p>Solidariedade Globalizada</p> <p>Escola de Mecânica de Automóveis</p> <p>Energia Social</p> <p>Missão Sorriso</p> <p>Jogando com o Saber</p> <p>Apoio à Família</p> <p>Programa Saúde da Família</p> <p>Projeto Restaurante Popular</p> <p>Projovem</p>

	<p>Poupança Jovem Gestão e Administração da Ramacrisna</p> <p>Adolescente Aprendiz</p> <p>Através do Programa Adolescente Aprendiz, do Ministério do Trabalho, a Ramacrisna foi autorizada a encaminhar às empresas jovens para sua primeira oportunidade no mercado de trabalho. O projeto estimula o desenvolvimento de valores éticos e profissionais de adolescentes em situação de risco social e pessoal, promovendo a inclusão e o primeiro contato desses adolescentes com mercado de trabalho. O projeto atua com jovens de 15 a 24 anos, que durante o treinamento participam das atividades na Ramacrisna duas vezes por semana. Quando inserido na empresa a aprendizagem é dividida em dois módulos: a prática profissional realizada na empresa de segunda a quinta e a teórica realizada na Ramacrisna com acompanhamento pedagógico as sexta-feiras. A Ramacrisna é a responsável por capacitar adolescentes da comunidade e de vários bairros de Betim por meio de curso de Aprendiz em Auxiliar Administrativo, Aprendiz em Serviços Bancários e treinamentos em formação cidadã com palestras e seminários sobre Drogas, Educação Sexual, Relações Interpessoais no trabalho, Higiene Pessoal, entre outras. A partir da parceria com o Banco do Brasil e diversas outras empresas, a Ramacrisna seleciona e encaminha os jovens para aprenderem uma profissão. A Rede Cidadã compartilha com a Ramacrisna sua metodologia, especialmente desenvolvida de captar as empresas que estejam aptas a utilizar essa mão-de-obra qualificada.</p> <p>Tipos de cursos que oferecem Auxiliar Administrativo, Aprendiz em Serviços Bancários</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	Nesses 18 mil 263 dias de existência, foram transformadas mais de 30 mil vidas através dos projetos e dos trabalhos desenvolvidos com a excelência de uma instituição social responsável e referência no Terceiro Setor.

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>A missão da Ramacrisna é: Promover sonhos, transformar vidas por meio de soluções em educação e profissionalização, visando ao desenvolvimento humano, cultural, social e ambiental.</p> <p>Visão: Até 2013 ser referência no atendimento qualificado de forma sustentável, através da gestão e otimização no uso dos recursos.</p> <p>Valores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ética 2. Altruísmo 3. Inovação

	4. Comprometimento 5. Determinação 6. Transparência 7. Flexibilidade
Objetivos gerais	A Instituição acredita que a educação é a única forma de libertar o ser humano de toda e qualquer escravidão. Quando se promove a cidadania da pessoa, quando ela se torna participante efetiva das ações ela passa a ser independente e então pode construir sua própria história com dignidade.
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	Ramakrishna Paramahansa: nascido Gadadhar Chattopadhyay (18 de Fevereiro, 1836 - 16 de Agosto, 1886), foi um dos mais importantes líderes religiosos Hindus da Índia, e foi profundamente reverenciado por milhões de Hindus e não-Hindus como um mensageiro de Deus. Ramakrishna foi uma figura influente na Renascença Bengali do século XIX . No site está disponível a venda de livros sobre o líder religioso (O evangelho de Sri Ramakrishna e Sri Ramakrishna – O grande mestre). O nome RAMACRISNA foi escolhido por seu fundador em homenagem ao sábio e filósofo Sri Ramakrishna, que viveu na Índia entre 1836 e 1886. Sri Ramakrishna era ecumenista e pregava o trabalho social como forma de edificação do ser humano. A instituição, portanto, não tem conotação religiosa.

Parcerias	
Parceiros da instituição	Através do apoio de instituições socialmente responsáveis, a Ramacrisna atua junto a comunidade da região rural de Betim nas áreas de educação, profissionalização, cultura, arte, saúde, assistência social e geração de renda. Petrobrás, Prefeitura de Betim, Cemig, Localiza, Rotary International, Belgo, ESAB, White Martins, CODEME, Prominp, Sebrae, Senai, Rede Cidadã, Banco do Brasil, Niesa, Coca Cola, Liverpool Hope University, Esco Soldering, Orguel, DSD, Japão.
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	Banco do Brasil, a Rádio Liberdade, a Enarpe e a Teuto

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.ramacrisna.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

REDE CIDADÃ

Dados de Identificação	
Nome social	Rede Cidadã
Natureza	Associação Civil, sem fins lucrativos
Matriz ou filial	Atuação em Minas Gerais e no Espírito Santo
Endereço e contatos	Avenida do Contorno, 7962, Pilotis Lourdes - Belo Horizonte/MG CEP: 30.110-062 (31) 3291-1067

Dados Históricos	
Data de fundação	22 de outubro de 2002
Fundação e Objetivos da fundação instituição	<p>Constituída em 22 de outubro de 2002, por um grupo de líderes empresariais, com forte visão em gestão, a Rede Cidadã é uma Associação Civil, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover a cidadania constituindo rede de instituições empresariais, governamentais e da sociedade civil, gerando sinergia por meio de projetos de responsabilidade social e voluntariado.</p> <p>A Rede Cidadã tem como missão, dentre outros, a promoção da assistência social e da cidadania, atuando na inclusão social através da criação de redes e promoção da integração ao mercado de trabalho.</p> <p>Além do disposto acima, a Rede Cidadã tem por finalidade (s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a articulação das ações sociais realizadas pelos órgãos públicos, empresas privadas e entidades sem fins lucrativos, criando atividades em forma de rede; - Contribuir para a transferência das metodologias das ciências gerenciais para os projetos de âmbito social; - Promover a educação para a cidadania; - Elaborar e executar projetos nas diversas áreas da promoção da assistência social e da promoção da cidadania : educação, saúde, cultura, meio ambiente, promoção e inclusão social, esportes, dentre as demais atividades sociais; - Atuar em projetos de promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; - Atuar na defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; - Atuar na promoção e defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; - Elaborar e executar programas de geração de trabalho e renda; - Promover a avaliação de projetos e programas desenvolvidos no terceiro setor, em empresas ou instituições visando aprimorar as estratégias de atuação; - Atuar na promoção da ética, da paz, dos direitos humanos, da democracia, da justiça e de demais valores universais em defesa da vida; - Difundir, promover e executar ações de responsabilidade social

	<p>empresarial e programas de voluntariado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuar na orientação de empresas ou instituições na busca da Certificação Social; - Atuar no desenvolvimento de indicadores de Responsabilidade Social, bem como na configuração do Balanço Social Empresarial ou institucional.
--	--

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	O público alvo da Rede Cidadã são jovens e adolescentes de risco social, pessoas portadoras de deficiência e demais cidadãos da sociedade, que serão atendidos de forma gratuita e voluntária.
Critérios de inscrição	Jovens com idade entre 15 e 22 anos que tenham concluído ou estejam cursando o ensino fundamental ou o ensino médio.
Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>Atuação</p> <p>A Rede Cidadã surgiu da necessidade de preencher as lacunas existentes entre os três setores da sociedade, o governo, empresas e organizações da sociedade civil. Ela cumpre seu papel ao gerenciar as interfaces que unem esses setores, identificando oportunidades para o compartilhamento de experiências, tecnologias e recursos destinados ao desenvolvimento social, otimizando o trabalho dos integrantes com benefícios diretos a esses e à sociedade.</p> <p>Com o uso de metodologias próprias e mecanismos gerenciais consolidados na iniciativa privada, aprovados por grandes empresas nacionais e internacionais, a Rede Cidadã tem seus trabalhos sociais desenvolvidos em empresas e demais organizações parceiras com base em suas linhas de atuação, geradores dos seus diversos projetos de Responsabilidade Social Empresarial integrada à dinâmica dos negócios dos parceiros.</p> <p>Nossas atividades são:</p> <p>e organizações sociais;</p> <p>ões de projetos entre empresas e políticas públicas;</p> <p>ão de relacionamento entre empresas e organizações sociais;</p> <p>ão de conhecimentos em gestão empresarial</p> <p>para</p>

	<p>projetos sociais e o terceiro setor;</p> <p>ção do envolvimento da cadeia produtiva em projetos de Responsabilidade Social.</p> <p>Aprendiz Legal Baseada na Lei da Aprendizagem 10.097/2000, a Rede Cidadã, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, implementa o programa de aprendizagem, Aprendiz Legal, nas cidades de Belo Horizonte, Betim e Contagem.</p> <p>O Programa tem por objetivo a capacitação técnica profissional e a inserção de jovens com idade entre 14 e 24 anos no mercado de trabalho. Antes de iniciar a aprendizagem, o aprendiz recebe gratuitamente pela Rede Cidadã um curso preparatório de 60 horas. Em seguida o jovem é encaminhado para a empresa onde realiza a aprendizagem prática e em paralelo, recebe capacitação teórica voltada para formação profissional e cidadã.</p> <p>No processo da aprendizagem, o jovem ao concluir o programa poderá ser efetivado pela empresa e caso não seja, a Rede Cidadã garante a sua inserção no mercado de trabalho por meio da articulação de parcerias em rede.</p> <p>Rede que Vale Criado em 2004, o Rede que Vale é um programa da parceria Fundação Vale com a Rede Cidadã. O Projeto promove a articulação, profissionalização e encaminhamento de jovens de baixa renda para o mercado de trabalho. Por meio de um conjunto de ações de Responsabilidade Social e de Voluntariado Empresarial.</p> <p>O Rede que Vale vem beneficiando milhares de jovens, micro e pequenos empreendimentos nas cidades mineiras de Brumadinho, Congonhas, Contagem, Barão de Cocais, Governador Valadares, São Gonçalo do Rio Abaixo, Mário Campos, Sarzedo, Raposos e em Cariacica, no Espírito Santo.</p> <p>Rede de Geração de Trabalho e Renda A Rede Cidadã desenvolveu uma metodologia inovadora, a Rede de Geração de Trabalho e Renda (RGTR), capaz de articular políticas públicas, iniciativas privadas e terceiro setor para assegurar o direito ao emprego à jovens oriundos de comunidades de baixa renda.</p> <p>A RGTR é sistematizada em macro-processos que possibilitam um melhor acompanhamento das ações desenvolvidas pelo projetos e as</p>
--	--

	<p>atividades são planejadas para dois eixos, empregabilidade e empreendedorismo, que possibilitam a efetividade da rede de geração de trabalho e renda.</p> <p>Eixos de atuação da RGTR</p> <p>Empregabilidade</p> <p>Visa à inserção de jovens no mercado formal de trabalho. Para isso, desenvolve capacitações e cria condições para o diálogo entre esses jovens e as empresas.</p> <p>Como participar:</p> <p>Os jovens atendidos pela Rede Cidadã chegam aos projetos por meio das Instituições Sociais parceiras ou através de inscrições nos escritórios situados nos municípios onde os projetos são realizados.</p> <p>Para participar, os interessados devem ter idade entre 15 e 30 anos, residir em alguma das cidades onde a Rede Cidadã atua e esta em busca de novas oportunidades no mercado de trabalho.</p> <p>Empreendedorismo</p> <p>O eixo empreendedorismo apóia empreendedores através de uma Rede de Geração de Trabalho e Renda e seus parceiros com o objetivo de promover trabalho, renda, negócios, ocupação, inserção social, capacitação profissional, acesso ao microcrédito e visão empreendedora para empreendedores que querem desenvolver ou iniciar o seu negócio.</p> <p>Como participar:</p> <p>Os empreendedores atendidos pela Rede Cidadã são das comunidades onde os projetos atuam.</p> <p>Para participar do eixo de empreendedorismo da RGTR é necessário a identificação do empreendedor e das demandas a serem trabalhadas em seu negócio para que assim possam se iniciar os processos de Consultoria em Gestão e/ou de Mentoria em Gestão.</p> <p>Consultoria em gestão: apoio em gestão de negócios ao empreendedor realizado por um profissional voluntário (consultor) que faz a capacitação pontual ao empreendedor na área específica de gestão de negócios. A consultoria em gestão tem duração de 90 dias.</p> <p>Mentoria em gestão: apoio em gestão de negócios ao empreendedor por profissional voluntário (mentor) que acompanha o empreendedor em período de longo prazo, assim como desenvolve um plano de negócio do seu empreendimento. A Mentoria em gestão pode durar até 3 anos.</p>
Teorias em que	

se baseiam	
Resultados alcançados	Em sete anos a Rede Cidadã alcançou resultados de impacto que se revelam com a empregabilidade de mais de 7.000 jovens e 400 pessoas com deficiência, contratadas por empresas parceiras.

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>Nossa Missão</p> <p>Promover a cidadania constituindo redes de instituições empresariais, governamentais e da sociedade civil, gerando sinergia por meio de projetos de responsabilidade social e voluntariado.</p> <p>Nossa Visão</p> <p>Criar a cultura da colaboração na vida e no trabalho.</p> <p>Nossos Valores</p> <p>Consciência, responsabilidade e colaboração.</p>
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	Integra investimentos sociais de empresas e do poder público
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	19/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.redecidada.org.br/

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**SARAH**

Dados de Identificação	
Nome social	Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação
Natureza	Entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos
Matriz ou filial	Nove unidades hospitalares localizadas em Brasília (DF), com um hospital e um Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação, Salvador (BA), São Luís (MA), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE) e Rio de Janeiro (RJ), Macapá (AP) e Belém (PA).
Endereço e contatos	Em BH AVENIDA AMAZONAS, 5953 GAMELEIRA CEP: 30.510-000 - BELO HORIZONTE - MG Telefone: 0xx31 - 3379 26 00 Fax: 0xx31 - 3379 27 00

Dados Históricos	
Data de fundação	22 de outubro de 1991
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>A Instituição</p> <p>A Associação das Pioneiras Sociais (APS) - entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos - é a Instituição gestora da Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação.</p> <p>A Associação, criada pela Lei nº 8.246, de 22 de outubro de 1991, tem como objetivo retornar o imposto pago por qualquer cidadão, prestando-lhe assistência médica qualificada e gratuita, formando e qualificando profissionais de saúde, desenvolvendo pesquisa científica e gerando tecnologia.</p> <p>O caráter autônomo da gestão desse serviço público de saúde faz da Associação a primeira Instituição pública não-estatal brasileira.</p> <p>A Associação administra a Rede SARAH por meio de um Contrato de Gestão, firmado em 1991 com a União Federal, que explicita os objetivos, as metas e os prazos a serem cumpridos. Os princípios administrativos para alcançar esses propósitos estão regulamentados em manuais internos.</p> <p>O programa de trabalho plurianual da Associação tem os seguintes objetivos gerais:</p> <p>1 prestar serviço médico público e qualificado na área da medicina do aparelho locomotor;</p>

- 2 formar recursos humanos e promover a produção de conhecimento científico;
 - 3 gerar informações nas áreas de epidemiologia, gestão hospitalar, controle de qualidade e de custos dos serviços prestados;
 - 4 exercer ação educacional e preventiva visando à redução das causas das principais patologias atendidas pela Rede.
- Na medida em que define claramente os objetivos a serem atingidos em determinado período de tempo, o Contrato de Gestão fornece ao Estado os instrumentos de aferição dos resultados da Instituição.

O controle é feito pelo Tribunal de Contas da União, com ênfase na avaliação dos resultados finais dos investimentos garantidos por recursos públicos. A qualidade dos serviços é aferida pelo Centro Nacional de Controle de Qualidade, com padrões universais nas áreas ambulatorial e hospitalar.

Os recursos financeiros que mantêm todas as unidades da Rede SARAHA provêm exclusivamente do Orçamento da União, em rubrica específica para manutenção do Contrato de Gestão.

A Rede SARAHA não recebe recursos advindos do número e da complexidade dos serviços prestados, à semelhança do que ocorre com instituições de saúde subordinadas ao SUS.

A Rede SARAHA

A Rede SARAHA de Hospitais de Reabilitação é constituída por nove unidades hospitalares localizadas em Brasília (DF), com um hospital e um Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação, Salvador (BA), São Luís (MA), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE) e Rio de Janeiro (RJ), Macapá (AP) e Belém (PA).

Cada hospital da Rede representa um espaço para reprodução e aperfeiçoamento dos princípios, conceitos e técnicas consolidados ao longo do tempo pelo SARAHA-Brasília. Os conceitos agregados e aplicados, no cotidiano, pelos profissionais que atuam aqui, transformaram o SARAHA em centro de referência nacional e internacional.

Os hospitais da Rede caracterizam-se por uma cuidadosa integração de sua concepção arquitetônica aos princípios de organização do trabalho e aos diferentes programas de reabilitação, definidos conforme os indicadores epidemiológicos da região em que cada unidade está inserida. Dessa integração resultam, por exemplo, os amplos espaços dos hospitais SARAHA, com seus solários e jardins, buscando sempre a humanização do ambiente hospitalar e as enfermarias coletivas, com o sistema de "assistência progressiva" com aproveitamento ótimo dos recursos disponíveis. Este sistema, pela primeira vez implantado no Brasil, data das origens do Projeto, caracterizando-se pela possibilidade de manter o paciente em locais de maior ou menor concentração de recursos humanos e materiais. Surgiu desse conceito a criação do "Primeiro Estágio" onde permanecem os doentes que necessitam de cuidados intensivos e

	<p>freqüentes, com a característica de permitir a presença de seus familiares.</p> <p>Os ambientes foram cuidadosamente preparados para os pacientes das diversas especialidades médicas e terapêuticas, com piscinas, ginásios para fisioterapia, unidades de exames complementares ao diagnóstico, blocos de serviços operacionais, entre vários outros espaços.</p> <p>Os hospitais da Rede SARAH estão interligados por tecnologias de telecomunicação desde 1997. Diagnósticos de patologias, casos e exames podem ser discutidos conjuntamente, em tempo real, por meio de vídeo-conferência, pelas equipes das diversas unidades, multiplicando o potencial e o conhecimento do staff. Também se pode consultar todos os prontuários, que são eletrônicos (informatizados), de qualquer outra unidade, promovendo o mesmo nível de qualidade de atendimento em toda a Rede e permitindo permanentes interconsultas e programas de atualização.</p> <p>SARAH-BELO HORIZONTE</p> <p>O SARAH-Belo Horizonte, inaugurado em maio de 1997, possui capacidade instalada de 125 leitos.</p> <p>Em 2008, realizou 261.604 atendimentos a pacientes. A média diária foi de 1.038 atendimentos. Realizou 2.602.899 procedimentos de assistência médica e reabilitação.</p> <p>No SARAH-Belo Horizonte, estão implantados os programas de reabilitação do lesado medular, do lesado cerebral adulto e do lesado cerebral infantil; de genética médica e de distúrbios neuromusculares assim como o programa complementar ortopédico clínico e cirúrgico.</p> <p>Um antigo hospital geral, o SARAH-Belo Horizonte foi totalmente reformado e transformado em centro de reabilitação com todos os recursos que permitem o diagnóstico e tratamento à semelhança da Unidade central em Brasília.</p>
--	---

Serviços prestados pela Instituição	
O paciente	<p>Você está na Rede SARAH, uma das maiores Redes de Neuroreabilitação e Neuropsicologia do mundo.</p> <p>Você precisa de um atendimento que seja igualitário, de qualidade, personalizado, humano.</p>

Aqui você é tratado com dignidade, respeito, seriedade.

Aqui você não paga. A Rede SARAH retorna em serviços de saúde os impostos pagos pelo cidadão.

A Rede SARAH é uma instituição dedicada à reabilitação, tratamento de deformidades na criança e problemas do neurodesenvolvimento. Destina-se, portanto, à prestação de serviços especializados nas áreas de neuroreabilitação, indiscriminadamente a todos os níveis da população.

Os hospitais da Rede realizaram, em 2008, uma média diária de 6.398 atendimentos, totalizando neste ano mais de 1.612.323 atendimentos a pacientes.

Os pacientes atendidos em suas unidades hospitalares demandam cuidados especializados, para os quais são formadas equipes multidisciplinares que atuam, conjuntamente, em todas as fases da reabilitação para atingir um dos objetivos da Instituição: a melhoria de sua qualidade de vida.

Os principais diagnósticos atendidos na Rede SARAH:

Crianças e Adultos:

- Atraso do neurodesenvolvimento;
- Problemas ortopédicos na criança;
- Paralisia cerebral;
- Acidente vascular cerebral;
- Espinha bífida;
- Doenças metabólicas que afetam o cérebro;
- Diagnóstico clínico-laboratorial das doenças genéticas;
- Atrofia muscular espinhal;
- Traumatismo cranioencefálico;
- Lesão medular;
- Paralisia braquial obstétrica.

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	EM SALVADOR E RIO DE JANEIRO Atendendo ao Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, torna público realização de processo seletivo ao Programa de Educação Profissional (Aprendiz), nas áreas de Anatomia, Aparelhos Gessados, Biblioteca Hospitalar, Oficina Ortopédica, Patologia Clínica e Tecnologia da Construção Industrializada.
Critérios de inscrição	Dos pré-requisitos · Estar matriculado e frequentando regularmente escola, do 9º ano (antiga 8ª série) do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, na data da contratação;

	<ul style="list-style-type: none"> · Idade mínima de 18 anos e máxima de 20 anos de idade, na data da contratação; · Renda per capita familiar de até ½ (meio) salário mínimo.
Seleção do jovem para os programas de trabalho	Prova objetiva e Prova situacional
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>Estes são os princípios da Rede SARAH</p> <p>Leia-os com atenção. Tudo o que fazemos e praticamos segue, rigorosamente, estes princípios.</p> <p>CRIAR um centro especializado de saúde que entenda o ser humano como SUJEITO da AÇÃO e não como OBJETO sobre o qual se aplicam técnicas.</p> <p>VIVENCIAR a medicina do aparelho locomotor como um conjunto de conhecimentos e técnicas unificadas, destinados a restituir ao incapacitado físico o direito universal de ir e vir.</p> <p>ATUAR na sociedade para prevenir a incapacidade e a deformidade, combatendo, ao mesmo tempo, preconceitos quanto à deficiência física, pois o que caracteriza a vida é a infinita variação da forma que no tempo muda.</p> <p>DEFENDER o princípio de que nenhum homem pode ser discriminado por ser diferente da média em sua forma física ou maneira própria de realizar uma atividade.</p> <p>LIBERTAR-SE da dependência tecnológica pela utilização do potencial criador de nossa cultura, rejeitando a atitude passiva diante do consumismo e da imitação.</p>

	<p>DESENVOLVER uma atitude crítica diante de modelos importados, sejam técnicas, sejam comportamentos.</p> <p>SIMPLIFICAR técnicas e procedimentos para adaptá-los às necessidades reais apresentadas pelos contrastes econômicos e culturais das regiões brasileiras; simplificação é a síntese crítica de sistemas e processos mais complexos: "não se simplifica aquilo que não se conhece".</p> <p>VALORIZAR a iniciativa inovadora e a troca de experiências, no ensino e na pesquisa, estimulando a criatividade de pessoas e grupos, "o indivíduo é a Instituição" e cada um por ela responde, a ela dedicando sua vida.</p> <p>VIVER para a saúde e não sobreviver da doença.</p> <p>TRANSFORMAR cada pessoa em agente de sua própria saúde.</p> <p>TRABALHAR para que a UTOPIA deste Hospital seja educar para a saúde, de tal modo, até que todos, protegidos da doença, dele não mais necessitem.</p> <p>A COMUNIDADE é a principal responsável por esta obra, cuja finalidade é a realização de sua vontade. Cabe, portanto, como dever de todos, cobrar desta Instituição o compromisso hoje consolidado.</p>
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	Associação das Pioneiras Sociais (APS) - entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos - é a Instituição gestora da Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação.
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	20 de junho de 2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.sarah.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SENAC MG

Você pode ser tudo na vida.

Dados de Identificação	
Nome social	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Natureza	Entidade de direito privado
Matriz ou filial	Matriz em Belo Horizonte e filiais em 36 cidades mineiras.
Endereço e contatos	BELO HORIZONTE Rua Tupinambás, 1062 – Centro 0800724440

Dados Históricos	
Data de fundação	
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) é uma entidade nacional, autônoma, de direito privado, que atua em todos os Estados do País. A entidade foi fundada em 10 de janeiro de 1946, através do Decreto Lei nº 8.621.</p> <p>CNC O Senac é administrado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), representante máxima do empresariado do comércio. Estão filiadas à CNC as federações estaduais e nacionais, sendo a Federação do Comércio do Estado de Minas Gerais a entidade que representa o Senac Minas, compondo o Sistema Fecomércio/Sesc/Senac e Sindicatos Filiados.</p> <p>O Senac Minas é uma entidade educacional de direito privado, focada na capacitação profissional na área de comércio, serviços e turismo. Desde sua fundação, em 1946, a instituição vem contribuindo para a superação dos problemas sociais e econômicos do Estado, por meio da educação profissional.</p> <p>Em suas unidades, distribuídas em todo o Estado, a instituição oferece inúmeros cursos presenciais e a distância, nas modalidades de capacitação profissional, ensino técnico, graduação, extensão e pós-graduação. Com uma infraestrutura devidamente adequada, os alunos vivenciam situações reais do dia a dia das empresas.</p> <p>Compromisso com a educação</p> <p>Mais de 5 milhões de pessoas já foram qualificadas pela instituição em diversos cursos e treinamentos, que, hoje, compreendem as áreas de Artes, Comércio, Comunicação, Conservação e Zeladoria, Design, Gestão, Imagem Pessoal, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia Educacional, Turismo e</p>

	<p>Hospitalidade.</p> <p>O Senac Minas ainda conta com recursos para atender aqueles que não podem se deslocar até a sala de aula, oferecendo os cursos de Educação a Distância e as carretas-escola – SenacMóvel – que circulam por todo o Estado. Outro diferencial são os restaurantes-escola, hotel-escola e salões de beleza-escola, tradicionalmente destacados por aliar teoria e prática na preparação de profissionais.</p>
--	--

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	
Critérios de inscrição	
Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>CAPACITAÇÃO TÉCNICO GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO EXTENSÃO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA BOLSA ACORDO</p> <p>PROGRAMA DE APRENDIZAGEM</p> <p>Instituído pelo Decreto-Lei nº 8622 de 10 de janeiro de 1946 e atualizado pela Lei nº 5598 de 1º de dezembro de 2005, a Lei de Aprendizagem Comercial (Programa Jovem Aprendiz) tem como objetivo promover a inclusão social e profissional, oferecendo formação técnico-profissional a alunos com idade entre 14 e 24 anos, de acordo com a legislação.</p> <p>Para cumprir às exigências da lei, as empresas de qualquer natureza devem empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. A exceção é válida para as microempresas e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional, facultadas a realizar a contratação dos aprendizes.</p> <p>Como participar</p> <p>• <i>Empresas</i> Os empresários são convidados a se tornar parceiros do Senac Minas e</p>

	<p>assumir, também, o compromisso de transformar a sociedade e promover a inclusão social. Para participar, leia as etapas para contratação e preencha os documentos necessários, respeitando o cronograma de atendimento da unidade.</p> <p>• <i>Jovens</i> Os interessados devem entrar em contato com empresas do segmento da área de comércio de bens e serviços, solicitando seu cadastro no Programa Jovem Aprendiz. Quando selecionados, são admitidos nestas empresas como aprendizes, por um período de até um ano.</p> <p>A qualificação técnica-profissional do jovem é realizada por meio de programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas, como o Senac Minas.</p> <p>Com turmas de aprendizagem de Serviços Administrativos, Almoxarifado, Supermercado e também para Ajudante de Garçom/Commis e para Vendas</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>Missão Senac Minas: “Promover a Educação Profissional contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.”</p> <p>Visão Senac Minas: “Ser reconhecido em Minas Gerais, até 2010, como referência de instituição de educação profissional por sua ação inovadora, diversificada e socialmente solidária.”</p> <p>Política Organizacional: “Desenvolver ações educacionais com qualidade, visando a satisfação dos clientes, dentro de um processo contínuo de melhoria da organização.”</p>
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	28/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.mg.senac.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SENAI MG

Dados de Identificação	
Nome social	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Natureza	Entidade de direito privado
Matriz ou filial	Matriz em Belo Horizonte e atuação nas 11 regiões do estado.
Endereço e contatos	Av. do Contorno, 4520 7º andar - Funcionários Belo Horizonte - MG - Brasil - 30110-916 Tel:(31) 3263-4200 Fax:(31) 3263-4323

Dados Históricos	
Data de fundação	Mais de 60 anos de atuação
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - foi criado através do Decreto-Lei n.º 4.048, em 22 de janeiro de 1942, com o objetivo de suprir a demanda por recursos humanos qualificados pela indústria. Esse momento coincide com o fim da oligarquia cafeeira e início da expansão da produção industrial no país.</p> <p>A Aprendizagem para menores foi a primeira modalidade formativa do SENAI, criada a partir do Decreto-Lei 5452 de 1º de maio de 1943. A segunda modalidade a ser desenvolvida para as empresas foram os cursos de Qualificação, no período de 1942 a 1962, atendendo às demandas apresentadas pelos setores de metalurgia, metalmecânica, eletroeletrônica.</p> <p>Os anos 50 foram cruciais para o SENAI e sua relação com a educação profissional. Para atender aos inúmeros desafios da industrialização, fez-se necessária a descentralização de sua administração com a criação dos Departamentos Regionais, sem perder, entretanto, a unicidade de objetivos institucionais.</p> <p>O SENAI fez-se efetivamente presente na década de 60 e consolidou sua imagem positiva, pois os resultados conseguidos adequavam-se ao que era requerido pelo setor industrial, principalmente, pela indústria de base mecânica. O período de 1962 a 1984 é chamado o de consolidação do SENAI. Alguns marcos:</p> <p>§ Edição do segundo regimento do SENAI, em 10/01/62 por meio</p>

	<p>do Decreto-Lei 494, aprovado pelo MEC;</p> <p>§ Criação dos Cursos de Aprendizagem Industrial, com equivalência, após a edição da Lei 5692/71;</p> <p>§ Surgimento dos primeiros Cursos Técnicos entre 1971 e 1980 – em Minas, o primeiro Curso Técnico foi o de Fundação;</p> <p>§ Diversificação da produção industrial;</p> <p>§ Surgimento das primeiras unidades móveis de atendimento;</p> <p>No final da década de 90, o SENAI adota novo modelo educacional, pautado nos pilares da educação, privilegiando o “saber fazer”, “saber ser”, o “saber aprender” e o “saber conviver”. Todavia, o maior desafio ainda estava por vir, com a crise econômica do final dos anos 80 e a abertura do mercado ao capital internacional, dentro do processo de globalização, traria consigo novas formas de organização do trabalho, com impactos significativos nos perfis profissionais dos trabalhadores. Conseqüentemente, novas exigências seriam apresentadas às instituições de profissionalização, tais como: a formação profissional mais ampla, de posto de trabalho para ocupação profissional; competências profissionais focadas também na dimensão humana e de gestão, dentre outros.</p> <p>No cenário tecnológico, o processo industrial e as máquinas, que até então não demandavam um perfil de profissional tão complexo, começaram a mudar rapidamente, tornando urgente a preparação de profissionais com base educacional mais sólida, com flexibilidade e criatividade. Esse contexto inovador e desafiador, em termos educacionais, foi reconhecido com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9496/96.</p> <p>Acompanhando a inovação tecnológica e educacionais, na virada do século XX , o SENAI implantou as seguintes ações:</p> <p>§ Administração pautada em Planejamento Estratégico;</p> <p>§ Prospecção de mercado para levantamento de demandas dos setores industriais;</p> <p>§ Expansão da área de Assistência Tecnológica às Empresas;</p> <p>§ Utilização dos recursos tecnológicos diversos e das tecnologias de informação, além das oficinas e salas de aula, como ambientes de aprendizagem.</p> <p>§ Educação Profissional com base em Competência;</p> <p>§ Certificação Profissional baseada no desenvolvimento de competências profissionais;</p> <p>§ Diversificação da oferta formativa;</p> <p>§ Fortalecimento das alternativas de Educação a Distância;</p> <p>§ Realização da 1ª versão da Olimpíada do Conhecimento em 2001;</p> <p>§ Oferta de Cursos Superiores de Tecnologia.</p>
--	--

	O SENAI- Departamento Regional de Minas Gerais, nos seus mais de 60 anos, capacitou mais de 3 milhões de trabalhadores, nos mais de 120 pontos de atendimento em diversos municípios do estado, constituídos por unidades fixas e móveis, centros de treinamentos e laboratórios de última geração.
--	---

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	
Critérios de inscrição	Adolescentes e jovens, com idade entre 16 e 24 anos,
Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>A Educação Profissional é um conceito que ultrapassa os limites da escola.</p> <p>Para o SENAI, é a maneira de emancipar o indivíduo pelo trabalho. Seu projeto educacional visa a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira autônoma, crítica, consciente e participativa, tanto no trabalho quanto na vida cotidiana.</p> <p>Os cursos oferecidos pelo SENAI possibilitam ao aluno a construção personalizada de seu projeto educativo. Para isso, estrutura seus currículos com base em perfis profissionais que retratam as competências requeridas pelo mundo do trabalho.</p> <p>Os cursos e programas de educação profissional do SENAI –MG são oferecidas nas seguintes modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Industrial • Aprendizagem Social • Qualificação Profissional • Aperfeiçoamento Profissional • Cursos Técnicos (Habilitação Profissional de Nível Técnico) • Cursos Superiores de Tecnologia – FATECs SENAI <p>APRENDIZAGEM INDUSTRIAL</p> <p>Cursos gratuitos com objetivo de promover a profissionalização de adolescentes e jovens, com idade entre 16 e 24 anos, visando à sua inserção no mundo do trabalho. Por intermédio desses cursos, a Indústria pode contratar aprendizes, por tempo determinado, atendendo à legislação vigente bem como investir na formação de excelentes profissionais, que poderão fazer parte de seu quadro de pessoal, de acordo com a sua necessidade.</p> <p>No SENAI-MG, os cursos de Aprendizagem Industrial são oferecidos</p>

	<p>em diversas áreas industriais, visando atender à demanda de recursos humanos qualificados, nos mais diversos setores produtivos.</p> <p>Para conseguir um trabalho é necessário qualificação profissional. No SENAI/MG você encontra um curso sob medida, com qualidade e que lhe dará mais oportunidades de ingressar num mercado cada vez competitivo.</p> <p>Os cursos chamados de “Aprendizagem Industrial” foram criados para atender ao público jovem. São cursos gratuitos que proporcionam o aprendizado de uma profissão. É a certeza de que você fará um curso em que a teoria e a prática estarão sempre juntas.</p> <p>Se você tem idade entre 16 e 24 anos* e já possui o ensino fundamental concluído, poderá ingressar num curso do SENAI/MG.</p> <p>* O candidato deve ter idade que lhe permita concluir o curso antes de completar 24 a</p> <p>Alguns dos cursos oferecidos:</p> <p>Desenhista de jóias, gráfico, automobilística, assistente administrativo, almoxarife de obras, auxiliar de topografia, confecção de calçados e bolsas, confecção do vestuário, confecção industrial, confeitaria, corte e costura, desenhos e projetos mecânicos, eletricista de automóveis, eletricista de manutenção industrial, eletricista instalador predial, instalação elétrica industrial, joalheria processos artesanais, manutenção mecânica industrial, mecânica automotiva, mecânica diesel, mecânico de motocicletas, mecânico de refrigeração, moda, panificação e confeitaria, processamento de carne, processos administrativos, gráfica, ourives modelista, saneamento, eletroeletrônica, mestre de obras, montagem e manutenção de rede de computadores, etc.</p> <p>PROJETOS</p> <p>São projetos desenvolvidos com o objetivo de respaldar as atividades afins da entidade ampliando seu leque de atuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olimpíada do Conhecimento • Certificação Profissional • PSAI - Programa SENAI de Ações Inclusivas • Projeto Soldado Cidadão
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	
Objetivos gerais	

Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	28/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.fiemg.org.br

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SENAT

Dados de Identificação	
Nome social	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Natureza	Entidade civil de direito privado
Matriz ou filial	Presente em todos os estados brasileiros. Em Minas Gerais presente em Belo Horizonte e em outros 21 municípios.
Endereço e contatos	<p>Endereço Rua Presidente Manoel Soares da Costa, nº 01 , Serra Verde, Belo Horizonte, MG</p> <p>Contatos Telefone: (31) 3408-1500 / 3408-1512 Fax: (31) 3408-1503</p>

Dados Históricos	
Data de fundação	
Fundação e Objetivos da fundação da instituição	<p>O Serviço Social do Transporte - SEST e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT são entidades civis, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criadas em 14 de setembro de 1993, pela Lei nº 8.706/93, e organizadas pela Confederação Nacional do Transporte - CNT. As entidades são regidas pelas disposições legais aplicáveis, por seus Estatutos Sociais e demais atos normativos complementares aprovados pelos seus Conselhos Deliberativos.</p> <p>O Serviço Social do Transporte - SEST e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT, assim como o Instituto de Desenvolvimento do Transporte - IDT, são entidades componentes do</p>

	Sistema CNT.
--	--------------

Atividades Desenvolvidas	
Publico atendido	
Critérios de inscrição	
Seleção do jovem para os programas de trabalho	
Atividades desenvolvidas e Metodologias utilizadas	<p>CURSOS PRESENCIAIS CURSOS TÉCNICOS CURSOS ON-LINE PALESTRAS</p> <p>Todas as atividades desenvolvidas pelo SEST e pelo SENAT estão inseridas no contexto da responsabilidade social. Isto é comprovado pelos resultados alcançados em seus 15 anos de atuação, onde foram capacitadas mais de sete milhões de pessoas nos diversos programas desenvolvidos pelo SENAT e atendidas mais de 30 milhões de pessoas no SEST, entre consultas médicas, odontológicas e outras atividades de promoção social.</p> <p>Estes números demonstram o engajamento do SEST/SENAT em contribuir para o desenvolvimento do País e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos brasileiros, em especial dos trabalhadores em transporte, dos transportadores autônomos e seus dependentes. Por esta razão, busca aliar a excelência de seus serviços e gestão ao desenvolvimento de projetos sociais, além de estimular as empresas do Setor de Transporte a unirem-se a esta concepção de co-responsabilidade com o crescimento sustentável nacional e a melhoria de nossos indicadores econômicos e sociais.</p> <p>Assim, o SEST/SENAT participa e desenvolve, dentre outras atividades, os seguintes programas:</p> <p>Brasil Acessível Inclusão Digital Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes Qualidade de Vida na Melhor Idade Voluntários do Transporte</p>
Teorias em que se baseiam	
Resultados alcançados	

Eixos Norteadores	
Missão / valores	<p>Missão</p> <p>A missão do SEST/SENAT é desenvolver e disseminar a cultura do transporte, promovendo a melhoria da qualidade de vida e do desempenho profissional do trabalhador, bem como a formação/qualificação de novos profissionais para eficiência e eficácia dos serviços a serem prestados à sociedade.</p> <p>Visão</p> <p>Atingir um patamar superior de desempenho apresentando as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco no mercado; • Utilização intensiva de tecnologia da informação e comunicação de massa; • Geração de inteligência corporativa; • Transparência institucional.
Objetivos gerais	
Visão de sujeito	
Orientação religiosa nos trabalhos	

Parcerias	
Parceiros da instituição	
Instituição mantenedora	
Instituições para as quais prestam serviço	

Dados da coleta de informações	
Data	28/02/2010
Meio utilizado	Site na internet: http://www.sestsenat.org.br