

## Juventude e Educação Profissionalizante: Dimensões Psicossociais do Programa Jovem Aprendiz\*

Youth and Professional Education: The Psychosocial Dimensions of the Young Apprentices Program

Maria de Fatima Quintal de Freitas<sup>1</sup>  
Lygia Maria Portugal de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo pretende analisar os impactos psicossociais da relação entre educação e profissionalização na ótica dos jovens participantes de um Programa de Aprendizagem (PA). Aplicaram-se questionários a 99 jovens do PA buscando compreender: as razões do ingresso e permanência; a importância atribuída; as contribuições para o futuro profissional e a formação educacional. A análise qualitativa das respostas indicou forte influência de amigos/colegas de trabalho. Os jovens sugeriram melhorias e indicaram paradoxos na relação trabalho-formação. Utilizando aportes da psicologia social comunitária e visando a uma formação cidadã, foi proposta uma reflexão sobre juventude e educação profissionalizante, as contribuições para uma formação ampliada dos jovens, e sobre a dinâmica “estudante que trabalha” e “trabalhador que estuda”.

**Palavras-chave:** Adolescente; Programa Jovens Aprendizes; participação comunitária; trabalho juvenil.

### Abstract

This paper aims to analyze the psychosocial impacts of the relationship between education and professionalization in the view of young people participating in a Learning Program (PA). Questionnaires were applied to 99 young people from the PA aiming to understand: reasons for admission and permanence; estimated importance; contributions to professional future and educational background. The qualitative analysis indicated a strong influence from friends/co-workers. The young people suggested improvements and indicated paradoxes in the work-training relationship. Applying contributions from the Community Social Psychology and aiming at a civic formation, it was proposed a reflection about the relationship between youth and vocational education, contributions to an extended formation of young people and about the dynamics involving the “student who works” and the “worker who studies”.

**Keywords:** Adolescent; Young Apprentices Program; community participation; youth work.

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná

Falar a respeito da juventude, nos tempos atuais, coloca no foco do debate alguns aspectos relevantes para o planejamento e implementação de formas de ação, dirigidas à melhoria da qualidade de vida e formação deste segmento populacional (Castro & Besset, 2008; Freitas, 2008; Belluzzo & Victorino, 2004). Há poucas décadas, os jovens não apareciam, necessariamente, como uma categoria psicossocial importante para a formulação das propostas de ação comunitária, porque a eles não era tributada autonomia como segmento social, nem direitos cívicos e políticos; eles nem eram vistos como atores sociais participantes na construção do próprio cotidiano. Assim, até pouco tempo, as políticas de ação dirigidas à formação política e cidadã dos jovens não recebiam reconhecimento social e científico (Belluzzo & Victorino, 2004). Contudo, nas últimas décadas do século XX, este cenário modificou-se, destinando à juventude um lugar de participação ativa na definição das propostas de ação (Liborio & Sousa, 2004; Freitas, 2008) e melhoria da qualidade de vida, ao mesmo tempo em que se presencia o envelhecimento

mundial, o que, por si só, coloca a juventude — e suas possibilidades de *empowerment* — como centro nas políticas públicas dirigidas à mudança e melhoria sociais (Veras & Lourenço, 2010).

Embora aqui não tenhamos a preocupação de discorrer sobre a trajetória histórico-conceitual da categoria juventude — entendendo-a em sua dimensão ativa e participante da realidade social —, vale a pena considerar alguns aspectos que permitem compreender a política educacional relacionada à formação técnica e profissional dos jovens para ingressarem no mercado de trabalho, nos últimos anos (Frigotto, 2001; Almeida, 2007; Suss, 2009).

Ao longo do século XX, presenciou-se no Brasil a ampliação das perspectivas de análise a respeito da infância e adolescência/juventude. Em meados do século XIX, criaram-se medidas, nas políticas do estado, para prover recursos e assistências à chamada “infância órfã, pobre e desamparada”. São medidas que buscaram o controle da “boa” ordem social para impedir a ruptura do convívio comunitário, evitando que os jovens se tornassem “mais marginalizados” ou

mesmo “caíssem na vadiagem” (Fernandez-Enguita, 1989; Fonseca, 2009). Esse foi o período em que várias instituições, ligadas à igreja, à filantropia social e às Santas Casas de Misericórdia, adquiriram o caráter de instituições “asilares”, voltadas para as crianças e adolescentes das camadas pobres. Suas funções precípua eram as de “amparar e assistir” os órfãos e os menores abandonados por meio de trabalhos que oscilavam entre a assistência social e o uso de medidas corretivas e/ou repressivas para o controle das chamadas “condutas disruptivas e marginais” (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC], 2010, p. 2).

Assim, até a década de 1930, predominou uma visão de infância e adolescência como merecedora do atendimento e assistência filantrópica e da regulação de condutas, recebendo a tutela do Estado (Fonseca, 2009). Com o grande êxodo rural para os centros urbanos, dos anos 1940 e 1950 do século XX, aumentou a entrada de crianças e adolescentes no trabalho fabril e industrial. A participação infanto-juvenil nestes cenários precarizados e insalubres constitui-se, paradoxalmente, como uma forma de contribuir para a sobrevivência de suas famílias, mesmo que para isso esses jovens e crianças permanecessem menos na realidade educacional.

É dentro desta dinâmica, que, já nos anos 1940 do século XX, emergem as primeiras parcerias entre, de um lado, o Estado como regulador e responsável pela tutela da infância e adolescência e, de outro, algumas instituições voltadas a formar e cuidar da trajetória profissional dessa infância e adolescência e que são apoiadas pelo Estado. Os programas destinam-se a formar mão de obra técnica e especializada, ao nível médio, que possa ser absorvida pelo mercado de trabalho técnico emergente. Este processo contribui para que sejam gerados dois subprodutos importantes. O primeiro refere-se à diminuição dos problemas de eficiência e produtividade técnica das indústrias, naquela época. O segundo à possibilidade de que a infância e adolescência tivessem uma inserção profissional reconhecida e aceitável, diminuindo, assim, os problemas de inclusão social (Almeida, 2007; Fonseca, 2009; Franco, 1991).

Nas diferentes propostas de ação conduzidas pelos governos federal, estaduais e municipais, destacam-se as ações educativas e de formação dirigidas aos jovens, que pretendem possibilitar profissionalização e capacitação técnica que lhes

garanta absorção pelo mercado de trabalho. Assim, já na década de 1940, encontram-se entidades profissionais, comprometidas com esta formação e apoiadas pelo Estado, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e o (SENAC), em 1946 (Oleski, 2009). Entre as décadas de 1950 e 1960, uma série de leis, portarias e decretos constituíram um avanço na tentativa de unificação da educação profissional e do ensino secundário, que só se concretizou no início dos anos 1960. A insatisfação por parte de professores e alunos com o ensino profissional de nível médio acabou por extinguir a sua obrigatoriedade na década de 1980. Desde então, outras leis foram criadas com o intuito de legalizar a profissionalização de jovens e adolescentes (Oliveira, 2010; SENAC, 2010).

Com a institucionalização das formas de capacitação técnico-profissional, os jovens e adolescentes começam a ser incluídos nos planos de ação das políticas nacionais de profissionalização e desenvolvimento técnico, dirigidos prioritariamente ao nível médio da escolarização. O público-alvo destas políticas é fundamentalmente aquele mesmo jovem, oriundo das camadas populares e pobres, geralmente abandonado em sua infância. Amplia-se, então, o modo de enfocar e compreender a adolescência, emergindo novos significados. Assim, de uma adolescência e juventude que eram vistas como destinatárias dos serviços e propostas da ação pública, começa-se a ver o surgimento de uma juventude, ainda oriunda dos setores populares e pobres, mas que pode, agora, beneficiar-se dos programas de formação técnica, passando a utilizar tal formação como complemento para a sua preparação com foco no ingresso no mercado de trabalho. A educação técnico-profissional surge, então, ligada à possibilidade de garantir função social para estes jovens, função esta reconhecida no sistema produtivo. Entretanto, mesmo diante desta inclusão do jovem como participante do sistema produtivo, pode-se dizer que a discussão sobre sua condição psicossocial — considerando-o sujeito e protagonista de sua história social, em que suas necessidades e direitos de cidadania sejam garantidos — ainda é incipiente. Há ainda, nesta visão, manutenção da concepção assistencialista aos jovens, vistos como “receptores dos benefícios”, em que a formação técnica pode ser uma alternativa positiva que poderá garantir a sua colocação profissional (Oleski, 2009; Frigotto, 2001).

## Educação Profissional e a Relação Escola-Alunos

Identificar e compreender os significados que os alunos atribuem ao fato de estudarem e receberem uma formação técnico-profissional pode contribuir para refletir sobre a participação cidadã dos jovens, no âmbito educacional e/ou societal. Vários têm sido os trabalhos que se debruçam sobre esta dinâmica, apontando resultados de investigações que mostram preocupações quanto ao futuro e à qualidade de vida desses jovens (Saffiotti, 2008; Queiroz, 2008; Oliveira, 2001).

Diferentes têm sido os estudos, assim como a forma de sistematizá-los e reunir as informações relevantes, de tal modo que seja possível compreender a dinâmica psicossocial entre estudantes, escola e processo de formação nesse contexto da profissionalização. Indicam-se, aqui, trabalhos que foram reunidos em três tipos. No primeiro encontram-se investigações com ênfase na relação escola-estudante, revelando certo caráter negativo ou deficitário nessa relação segundo os próprios alunos. Entre elas são indicadas as que situam a escola como distante dos interesses dos estudantes; ou que pouco incentivam o processo dialógico entre os diversos participantes da dinâmica educacional; ou que os estudantes não têm sido ouvidos em suas reivindicações e necessidades cotidianas; ou, ainda, que, no espaço educacional, têm existido várias situações e episódios de desrespeito, humilhação e reprodução de estereótipos e formas de preconceito (Checchia, 2010; Müller, 2008). Um segundo agrupamento de pesquisas indica, também, a função ou importância da escola para os alunos. Encontram-se, aqui, estudos que mostram que a escola prepara para o convívio social, para o entretenimento e integração na sociedade e para uma formação moral (Carlos, 2006; Rayou 2005). E no terceiro agrupamento aparecem aspectos relativos à “utilidade social para depois dos estudos”. Aqui se encontra que os alunos atribuem, como significado à escola e educação, o fato delas contribuírem para a aquisição de uma profissão, e que por meio do ensino médio seria possível participar dos processos seletivos para o ensino superior, resultando depois em uma “carreira” (Oliveira, 2008; Meyrelles, 2004).

A história da educação profissional no Brasil, em comparação à de outros países, apresenta peculiaridades sobre a relação adolescentes/jovens, estudo e trabalho (Fonseca, 2009; Franco, 1991). O desenvolvimento da formação profissional no Brasil, até mesmo para

os pertencentes às elites, aconteceu tardiamente, visto que as universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais somente foram criadas a partir de 1930. O acesso a elas era restrito aos estratos sociais dominantes, enquanto para a grande massa dos trabalhadores existia apenas uma educação de caráter tecnicista, que com o objetivo de qualificá-los para operarem as máquinas industriais e desenvolverem tarefas dependentes de habilidades ligadas à produtividade. A maioria dos trabalhadores, quando acediam às escolas, faziam-no por meio de Institutos de Aprendizagem, caracterizados por promover educação de caráter assistencialista para qualificar trabalhadores para operarem máquinas e desenvolverem tarefas com habilidade e eficiência (Oleski, 2009; Oliveira & Tomazzeti, 2012; SENAC, 2010).

Esta ênfase para a qualificação profissional técnica, diretamente ligada à produção industrial, trazia em si um paradoxo. De um lado, o caráter assistencialista ao pretender diminuir as condições desfavoráveis destes jovens, futuros trabalhadores, com a colocação no mercado de trabalho profissionalizante. De outro, revela concepções estigmatizantes e preconceituosas, indicando que os comportamentos antissociais seriam quase exclusivos dos setores pobres e desfavorecidos. Isso aparece, por exemplo, no Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação [MEC], 1999, p. 568) ao referir-se à educação profissional como tendo o propósito de “amparar crianças órfãs e abandonadas”, de “diminuir a criminalidade e a vagabundagem” e de (trazer algum) “favorecimento aos órfãos e desvalidos da sorte”.

As Reformas Educacionais (Lei nº 5540/68; Lei nº 5692/71) (SENAC, 2009) do ensino superior e ensino de 1º e 2º graus impactaram a relação entre estudo e inserção no mercado de trabalho. Isto aconteceu porque essas reformas defendiam medidas de contenção ao ensino superior e, com isso, contribuíram, também, para a formação de técnicos ao nível médio, resultando numa unificação entre o ensino médio e o ensino profissional. Já na nova Constituição de 1988 estabelecem-se novas diretrizes em relação ao trabalho, em especial ao trabalho infante-juvenil, sendo proibido para menores de 16 anos (Brasil, 1988) e restringindo-se o ingresso no mercado de trabalho somente àqueles na condição de aprendizes, na faixa etária dos 14 aos 18 anos. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 13 de julho de 1990, a proibição do trabalho infantil torna-se mais rigorosa

e difundida no território nacional (ECA, 1990). Nele, mais precisamente no capítulo V, encontram-se as regulações para os direitos da criança e do adolescente à profissionalização e a sua proteção no trabalho, reafirmando a proibição do trabalho infantil aos menores de 14 anos de idade, excetuando-se aqueles que se encontram na condição de aprendiz.

Na última década do século XX, no Brasil, novas demandas desafiaram a relação trabalho-educação no que se refere à formação profissional necessária para a inserção qualificada no mercado de trabalho. Este é um período marcado pelas seguintes características: acentuada falta de trabalho e colocação profissional para maiores de 40 anos; dificuldade de trabalho para adolescentes recém-saídos das faculdades e/ou sem experiência de trabalho; grande número de crianças/adolescentes trabalhando em condições de exploração; e forte evasão escolar. Neste contexto, surge um movimento que tenta gerar leis e programas de ações para atender às necessidades do mercado, legalizando a profissionalização de jovens/adolescentes e lhes assegurando o direito à educação em condições dignas (Oliveira, 2010).

Entre os principais programas e modalidades educativas (Josviak, 2009; Oleski, 2009), encontram-se: “Escola de Fábrica” (Lei nº 11.180/05), para jovens de 16 a 24 anos matriculados no ensino público, com renda *per capita* familiar até 1,5 salário mínimo e que recebem bolsa-auxílio de R\$ 150 — esta lei foi revogada pela Lei nº 11.692/08, que dá bolsas permanência (R\$ 300) a beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e também instituiu o Programa de Educação Tutorial (PET); “Programa ProJovem” (Programa Nacional de Inclusão do Jovem) (Lei nº 11.129/05), para jovens de 18 a 24 anos, com ensino fundamental concluído até a 4ª série, sem vínculo empregatício, que recebem qualificação profissional e bolsa-auxílio de R\$ 100; c) Primeiro Emprego (Lei nº 10.748/03), para profissionalizar jovens de 16 a 24 anos, sem vínculo empregatício anterior, com renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo, que recebem bolsa-auxílio de até R\$ 150 (até seis meses), com posterior inclusão no trabalho — esta lei foi revogada pela de nº 11.692/08 e não existe mais como modalidade de educação profissional; d) Estágio (Lei nº 11.788/08), como supervisão no ambiente de trabalho de alunos dos anos finais do ensino fundamental, e como educação de jovens e adultos no ensino médio; e) Programa Jovem Aprendiz (Lei nº 10.097/00), como curso de

formação básica ou técnica na área em que o jovem aprendiz trabalha e que tem a obrigação de contratar adolescentes (5 a 15% das funções) com idade de 14 a 24 anos na condição de “jovem aprendiz”. Ele tem como direito o ingresso no mercado de trabalho, fazendo um contrato de até dois anos com carteira profissional assinada, direitos trabalhistas e um salário mínimo nacional, devendo terminar o ensino médio sem reprovar por faltas (Josviak, 2009).

Estes são os principais programas de ação e de políticas públicas, implicados com os princípios educativos e com a qualificação/capacitação profissional-técnica dirigida aos jovens. Estão, também, comprometidos em fornecer condições básicas para a formação de valores dirigidos ao mundo do trabalho, pelo fortalecimento de relações interpessoais mais dignas, justas e que potencializem a construção da cidadania.

Tendo em vista as características e os princípios presentes no Programa Jovem Aprendiz (PJA) — capacitar e preparar os jovens para o mundo do trabalho, aprimorando seu processo educativo (Oliveira, 2010) — é que se tem como objetivos, no presente artigo, identificar e compreender os significados que atribuem à escola e à formação profissional recebida no PJA e descrever os problemas e dificuldades que enfrentam em seu cotidiano de aprendizagem para o trabalho.

Esta pesquisa pode contribuir para a compreensão dos processos educacionais que vivem os aprendizes no PJA, visto que esta modalidade de formação profissional técnica, mediada pelo cumprimento da Lei nº 10.097/2000, tem tido papel fundamental na construção da identidade do jovem e da sua relação com o mundo do trabalho. Apresenta-se, na seção seguinte, o plano metodológico utilizado.

## Método

Realizou-se uma pesquisa de campo exploratória junto a 99 jovens, participantes do PJA desenvolvido em uma instituição educacional-religiosa, na capital de um estado da região Sul do Brasil. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado (Oliveira, 2010), em torno dos eixos temáticos: caracterização sócio-familiar; expectativas educativas/formação; experiências de trabalho; e significados do programa de aprendizagem. Realizou-se, também, um estudo piloto que permitiu avaliar o instrumento quanto à

sua adequação e captação das informações, aplicado também em sala de aula. Os jovens foram informados sobre os objetivos da pesquisa e, após o esclarecimento dos mesmos, leram e assinaram o termo de consentimento livre e informado (TCLI), já que são maiores de 18 anos, havendo a concordância de todos. O projeto e sua realização estão em consonância ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, tendo sido também autorizada, por escrito, pela direção do PJA e pela coordenadora pedagógica. Os instrutores foram também informados e esclarecidos anteriormente, cedendo os horários de aula para a aplicação do questionário. Optou-se por aplicar os questionários às turmas com aprendizes maiores de 18 anos, pois estes, apesar de terem a maioridade legal, representavam a última faixa etária de aprendizes que poderia beneficiar-se da Lei da Aprendizagem, que prioriza a contratação de pessoas entre 14 e 18 anos, e estariam às portas do mundo de trabalho adulto. Estes aspectos poderiam maximizar as possibilidades de serem obtidas respostas dos jovens aprendizes mais próximas à realidade do mundo de trabalho, que os acompanharia pelo resto da vida. Elas foram submetidas a uma análise qualitativa e de conteúdo, construindo-se categorias *a posteriori*. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, por meio de “Quadros de Respostas”, que são “criados com o objetivo de possibilitar a visão globalizada do leque de respostas fornecidas pelos sujeitos a cada assunto abordado” (Freitas, 1986, p. 39), de tal modo que o cruzamento das respostas, com os eixos temáticos abordados, permite identificar e analisar os temas/conteúdos nos quais as respostas e posições dos participantes se situam.

## Resultados

### *Caracterização Sociofamiliar, Educação e Formação*

Os 99 jovens inscritos no PJA e que participaram desta pesquisa estavam, na ocasião, cursando a modalidade Auxiliar de Produção Industrial e Mecânica (APIM). A instituição educacional que desenvolve o PJA situa-se em um dos estados da região Sul e conta com quase 450 aprendizes matriculados. O programa desta instituição atende a jovens e empresas/fábricas da região e possui três modalidades de cursos: Auxiliar de Administração, com oito turmas; Mecânica Básica, com duas turmas; e APIM, com seis turmas. Há um predomínio (87)

de homens, em parte explicado pelo tipo de curso que frequentam, que é o último mencionado.

A idade deles concentra-se entre 18 e 20 anos, e 6 aprendizes declararam ter um filho. A maioria deles (82) mora em casa própria e 26 residem com cinco ou seis pessoas. Todos informaram que contribuem para a renda familiar, sendo que 7 são os únicos responsáveis pelo sustento da própria família. A maioria (64) dos aprendizes terminou o ensino médio, enquanto os demais ainda estudam nesse nível (33) ou no ensino fundamental (2). Quanto aos cursos futuros desejados, aparecem os da área de informática e computação indicados por metade dos participantes da pesquisa; seguidos pelos da área da Mecânica e Elétrica (17,86%) e Administração (11,91%). Como terceira indicação estão os cursos profissionalizantes, incluindo o de Aprendizagem e de Produção Industrial, assim como os que ‘garantam uma empregabilidade’. Além destes, com poucas indicações (dois e três) aparecem os cursos de Inglês, cursos de Pet Shop, Primeiros Socorros, Música e Artes, e de Recepcionista de Eventos.

A expectativa por fazer curso universitário aparece para 74 aprendizes, sendo que 16 indicaram mais de uma opção. As Engenharias encontram-se entre os mais apontados (em ordem, Mecânica, Civil, de Produção e de Qualidade), seguidas por Administração, com sete indicações. As respostas que revelam ausência de escolha (não sei ou não respondeu) equiparam-se, em frequência, às escolhas feitas para a área de humanas (Pedagogia, Psicologia, Filosofia) e outros campos (Direito, Geografia, Turismo, Letras, Designer, Educação Física, Artes, Música, Fotografia).

Os motivos apontados pelos jovens para se inscreverem no PJA foram agrupados nas seguintes categorias em ordem de razões: aprimoramento através do estudo e formação; chances de ter um trabalho, ter uma profissão e recursos próprios; e possibilidade de ajudar a família.

Com relação às perspectivas e sonhos de futuro e planos para si próprios, os jovens indicaram razões ligadas à “aquisição de conhecimento”, acontecendo o mesmo sobre o porquê terem escolhido o curso de aprendizagem. São razões indicadas, em ordem de importância, a busca por qualificação e trabalho, incluindo a possibilidade de ter um negócio próprio (38,66%); o desejo de aprimorar a educação e formação (31,90%); possuir bens materiais (7,90%); ser feliz e com qualidade de vida (6,75%); formar família (5,52%); e ser alguém na vida (4,29%).

Estes aspectos parecem indicar uma ligação entre a formação e o mundo do trabalho como elementos norteadores e importantes para os sonhos e planos desses jovens aprendizes.

### *Experiências de Trabalho e o Programa Jovem Aprendiz*

A ausência da experiência anterior ao PJA aparece para 24 aprendizes, sendo que 74 já haviam trabalhado antes (10 tiveram mais de uma experiência) e 1 não informa sobre isto. As experiências de trabalho anterior referem-se a atividades de administração, logística, operação de máquinas, serviços em supermercados, área de alimentos, área automotiva, construção civil, serralheria, madeireira e serviços gerais e hospitalares. Observa-se que a maioria dos inscritos no PJA tiveram experiência profissional anterior, indicando que nem todos são iniciantes no mercado de trabalho para o qual o programa pretende formar.

A maneira como ingressaram e/ou conheceram o PJA mostra predomínio para a indicação (para 50 aprendizes) de amigos que estão fazendo ou fizeram o curso de Aprendizagem; 18 falam da influência da escola; outros 18 tiveram conhecimento por meio de igrejas, assistentes sociais e televisão; e 13 na própria empresa que os havia contratado. Os sentimentos que eles têm em relação ao trabalho e à empresa em que atuam são de se sentirem: “bem inseguros” (70,70%), seguidos por terem tido um “começo ruim” (8,08%); sentem-se “normais, como qualquer um” (7,07%); “desmotivados e cobrados” (5,05%); “felizes e satisfeitos” (4,04%); “respeitados e agradecidos” (3,03%). Não responderam 2,02% dos participantes.

O desejo de serem efetivados no futuro, onde trabalham, aparece para 81 pessoas devido ao fato da empresa “ser boa e respeitar o funcionário”, além do gosto que têm pelo trabalho que fazem. Verifica-se relativo equilíbrio entre os sentimentos de desistência (em 44 aprendizes) e os de não desistência ao PJA (53), sendo que 2 não responderam. Entre os 44 que pensaram em desistir do PJA tiveram razões ligadas aos poucos ganhos financeiros (39,68%); às dificuldades de transporte e horário do curso tendo pouco tempo para almoçar (25,40%); trabalhar em outra área (9,53%); não gostar do curso ou empresa (9,53%); pressões no ambiente de trabalho (7,93%); e problemas familiares (7,93%). Já entre os que desejam permanecer (53) no PJA, os motivos referem-se a não valer a pena desistir e perder a oportunidade (22,23%); expectativa de um futuro melhor (15,87%); gostar

do curso (12,7%); ter uma profissão (6,53%); outros (11,1%). Não responderam 31,75% do total.

Com relação aos problemas e dificuldades enfrentados no Programa Jovem Aprendiz, vários foram os aspectos apontados. O primeiro refere-se à distância do curso, considerada desvantagem e desconforto para 85 aprendizes. Para isso, alguns apontam como solução a mudança de horário, o que facilitaria a participação e gosto pelas aulas. Outros indicam que o tempo de aprendizagem (dois anos) é muito longo e que, para eles, seria mais fácil — contribuindo para a não desistência — que o curso tivesse duração de um ano e que as aulas teóricas, durante a semana, fossem aumentadas para não reduzir os conteúdos programáticos dos dois anos. O segundo fator importante, apontado para uma possível desistência no PJA, seria o salário e o fato de não poderem fazer hora extra para aumentar a sua renda mensal, aparecendo este último aspecto para 91 aprendizes. Outra desvantagem e dificuldade a ser considerada é a falta de material didático, indicada por todos os aprendizes. Ligado a isto também apontam que as “aulas são chatas, monótonas e matérias ruins”. Como solução, os aprendizes solicitam que haja mais aulas práticas e dinâmicas, assim como equipamentos e maquinaria suficiente para a realização das atividades práticas de aprendizagem.

## **Discussão**

### *Jovens, Educação e Trabalho: Algumas Reflexões*

As relações entre mundo do trabalho e educação apresentam-se, também, aos jovens participantes do PJA, como tendo um forte significado psicossocial, seja para sua inserção na escola, seja para se sentirem integrados e participantes na sociedade, ou para o próprio processo de transição escola-trabalho (Bock, 2002). Este significado psicossocial pode manifestar-se nas dimensões relativas à construção da identidade (estudante trabalhador, trabalhador estudante), às relações de pertencimento social (ao se envolverem com o PJA e depositarem nele expectativas de realização profissional) e à crença no direito de participação (seja no âmbito do próprio PJA ou da sociedade, tendo já um status de maior participação econômica). Quando pesquisamos o PJA, em que há uma relação direta entre educação e profissionalização, dirigida a uma educação para o trabalho, procuramos captar, na ótica desses jovens, algumas dimensões

psicossociais relacionadas à sua vida e seus planos de futuro profissional, assumindo o compromisso de dar voz a eles. Os aprendizes revelaram que a formação recebida nesse programa de aprendizagem poderá ter maior importância se dirigida às condições reais da sua vida e, principalmente, se forem potencializadas condições concretas para que eles possam ter um futuro mais promissor e seguro.

Ao mesmo tempo em que apontam dificuldades e/ou problemas vividos nesse processo de aprendizagem, observa-se que estão dispostos a indicar possibilidades de melhoria e solução quando falam de alternativas que poderiam transformar as atividades de ensino-aprendizagem em situações, historicamente concretas, mais proveitosas e interessantes para o seu cotidiano. Em certa medida, isto indica que as contribuições do programa são valorizadas pelos aprendizes, a despeito de existirem tais dificuldades. Contudo, a importância dada à voz e percepção que os aprendizes têm, sobre seu próprio processo de aprendizagem e formação, poderia constituir-se em uma ferramenta significativa para que pudessem ser feitas reestruturações e renovações dos métodos, estratégias e conteúdos existentes nesses cursos. Estas renovações e reestruturações poderiam implicar em um envolvimento maior, por parte de aprendizes e formadores, além de, conseqüentemente, gerar resultados mais efetivos tanto na aprendizagem quanto na formação destes jovens como cidadãos. Estaria, aqui, alguma proximidade com um dos princípios norteadores da filosofia Freiriana (de Paulo Freire) ao defender a necessidade de que a aprendizagem parta da realidade concreta dos seus educandos e que se comprometa em regressar a essa realidade com propostas de mudança, contribuindo, assim, para que os educandos compreendam e mudem seu mundo real (Freire, 1976; Freitas, 2006, 2008; Montero, 2011).

Os participantes desta pesquisa relataram, ainda, que as amizades e o companheirismo, tanto no Programa de Aprendizagem quanto no ambiente de trabalho, são os fatores que mais influenciam para a sua permanência nesse programa e no trabalho. Depreende-se daqui uma reflexão importante relativa à rede e suporte psicossociais presentes no cotidiano destes jovens (Freire, 1976; Liborio & Sousa, 2004; Freitas, 2008; Montero, 2011). As redes e o suporte psicossocial, presentes no cotidiano dos jovens, adquirem, por um lado, a importância de fortalecerem uma tolerância. Na medida em que estes aspectos constituem-se como baluartes para novas interações

e para a reafirmação de referências interpessoais já existentes, isso parece adquirir importância em termos de aumentar a tolerância para com aspectos precarizantes no trabalho que fazem, ou, em caso contrário, na ausência de tais redes psicossociais mostrar diminuição da resistência às frustrações ou dificuldades enfrentadas, mesmo que as condições possam não ser tão precárias. Destaca-se também o papel decisivo que a qualidade da relação e interação humanas, entre aprendizes e seus professores, assim como entre aprendizes e seus superiores no trabalho, pode ter para o fato de permanecerem e se envolverem com o ambiente de aprendizagem e de trabalho. Estes são alguns aspectos importantes para compreendermos o processo de construção de suas identidades, como aprendizes trabalhadores, que se alicerça também nas diferentes formas de interação e participação desses jovens em seu cotidiano de formação e de trabalho (Coelho & Aquino, 2009). Com isso, os sentimentos de “vazio” e impotência que podem aparecer diante das dificuldades de entrada no mundo do trabalho (Sarriera & Verdin, 1996) podem não ter tanta influência em suas vidas se forem recuperadas as condições de fortalecimento do clima do “grupo psicológico” (Turner et al., 1987). E é nas relações forjadas, dentro desse “grupo psicológico”, que o sentimento de pertencimento (Turner et al., 1987) e, portanto, de referência psicológica e existencial perante o mundo que os cerca, poderá contribuir para novas perspectivas e planos de futuro para esses jovens no mercado de trabalho que se avizinha.

Nesse sentido, parece ser importante que conteúdos relativos à rede e suporte psicossociais que interferem nos processos educativos e formativos passem a fazer parte do processo de capacitação dos docentes e dos gestores que vão atuar diretamente com os jovens aprendizes seja, respectivamente, na escola ou na empresa. Depreende-se daqui, também, outro aspecto que, embora não mencionado diretamente pelos aprendizes, aparece como a outra face da moeda: os docentes e o quanto têm sido formados, e o quanto têm sido focalizadas as condições necessárias para uma atuação formativa crítica junto a esta realidade que apresenta nuances peculiares. Freitas (2007) enfoca isto ao referir-se aos paradoxos e dilemas enfrentados pelo educador no seu trabalho de Educação de Jovens e Adultos, que muito se assemelha ao dos educadores envolvidos em diferentes programas de formação no campo das políticas públicas voltadas aos setores desfavorecidos, como é o caso do Programa Jovem Aprendiz.

Assim, a este educador exige-se e se espera que tenha postura e atitudes quase hercúleas diante das dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos, na maioria das vezes, solitária e silenciosamente. Espera-se que possa fazer com que aquelas pessoas, ali diante de si e altamente complexas e diversas, possam aprender a ler, escrever e comunicar-se com o mundo num movimento dialético de apropriação de sua vida e do mundo oficialmente letrado e possa se constituir um agente de transformação social. Como construir isto em seus educandos? Esta tem sido uma indagação que, em várias ocasiões, traz para o educador desafios e inseguranças, nem sempre faladas e muito menos discutidas, quando levado em conta o seu processo de formação (Freitas, 2007, p. 58).

Em outras palavras, há que se cuidar para que não tornemos os docentes vítimas e nem os responsabilizemos pelas dificuldades nas situações de ensino-aprendizagem, no âmbito profissionalizante. Estas relações podem ser mais delicadas e difíceis do que as tradicionais, seja porque os alunos já foram, anteriormente, expulsos do processo “habitual” de aprendizagem e, portanto, estigmatizados, seja porque a natureza da formação tem uma característica específica (caráter profissionalizante), nem sempre familiar aos docentes. Sendo assim, também seria importante estudar e compreender, na perspectiva psicossocial, os dilemas e paradoxos vividos não só pelos aprendizes, mas também por seus educadores (Frigotto, 2001; Castro & Besset, 2008; Josviak, 2009).

A busca pela aprendizagem, conhecimento e formação, na visão dos próprios jovens aprendizes, aparece de forma tão importante quanto a necessidade de terem um emprego com carteira profissional assinada. Isso nos permite refletir sobre aquelas condições nas quais poderia haver certa exclusão ou oposição entre esses dois aspectos. Ou seja, em situações — infelizmente não tão incomuns — nas quais possa haver uma concorrência entre estudar *versus* ter um emprego com registro profissional (indicando certa segurança), se os aprendizes tivessem de escolher, parece que fariam a opção por esta última condição, seja por razões óbvias, ou apoiados no fato de que a aprendizagem e a formação não são tão superiormente mais valorizadas na atualidade. Além disso, muitas vezes também são vistos como pouco interessantes e úteis, como indicaram os aprendizes. Desnuda-se, aqui, a delicada dimensão do processo educacional em termos de poder, de fato, imprimir uma formação cidadã e eficiente para estes jovens aprendizes no novo mundo do trabalho. A fragilidade desta dimensão formativa

da educação emerge, paradoxalmente, mesmo em um contexto no qual temos incorporado a ideologia de que a ascensão e melhoria sociais podem ser obtidas por meio da educação. No caso destes jovens aprendizes e de outros pertencentes a estratos mais profissionalizantes, a educação, no mundo real, não tem necessariamente gerado tal mudança positiva de ascensão econômica e social (Coelho & Aquino, 2009).

As perspectivas de vida e os significados do mundo do trabalho no futuro destes jovens são extremamente sensíveis à maneira e condição de ingresso que vão ter no mercado de trabalho, seja com maior ou menor precariedade, com mais ou menos exploração, com facilidades ou dificuldades para iniciarem no mundo adulto de trabalho. Assim é que “o ingresso precário e prematuro no mercado de trabalho pode marcar desfavoravelmente a vida laboral do jovem e afetar a sua forma de se ver no mundo, além de demarcar um novo significado para a vida laboral” (Coelho & Aquino, 2009, p. 283). Os aprendizes revelaram que a formação recebida nesse PJA poderá ter maior importância e impacto se dirigida às condições reais das suas vidas e, principalmente, se forem potencializadas condições concretas para que eles tenham um futuro mais promissor e seguro.

Isso também nos faz pensar na certa fragilidade que o processo educacional apresenta e no cotidiano destes jovens e de suas famílias, mesmo que represente um processo fundamental para a formação como cidadãos, como profissionais e seres humanos na melhor acepção da palavra. Depreende-se daqui, então, a necessidade de serem melhor conhecidas as redes e os cenários cotidianos em que esses atores sociais forjam seus planos de futuro e constroem suas crenças a respeito do que vale a pena lutar e fazer, e do que não vale, em termos de seus projetos profissionais e de futuro (Freitas, 2006). Estes aspectos poderiam ser uma parte de conteúdo importante na grade curricular, para a formação docente e pedagógica dos profissionais e educadores dos novos técnicos e cidadãos, participantes em nossa sociedade, como é o caso dos jovens aprendizes. Ao longo destas reflexões, foi possível, também, perceber que o curso frequentado e o trabalho que realizam não correspondem ao curso superior que os aprendizes gostariam de fazer como formação desejada. Aponta-se ainda o fato de que a tarefa em si, realizada pelo jovem aprendiz, é a mesma ou muito similar, até em termos de responsabilidade, à de um trabalhador adulto, porém com um salário inferior, dentro do que a lei permite. Esta discussão

recoloca um antigo debate, já realizado nas décadas 1960 e 1970, a respeito das condições concretas, nas dimensões do trabalho e da educação, para o estudante que trabalha e o trabalhador que estuda. Considera-se esta discussão importante para ser levada a cabo pelas políticas públicas, em termos de serem compreendidas as repercussões na vida destes jovens, para os quais a educação e a formação parecem, em muitas ocasiões, ter uma relação de oposição e exclusão, esvaziando o caráter principal da formação e capacitação para uma vida profissional futura. Defende-se que tais cursos e programas de aprendizagem deveriam constituir-se, de fato, em processos de formação ampliada e qualificada, evitando se transformar em cursos meramente técnicos de nível médio com um caráter, muitas vezes, mais precarizado, quando priorizam o atendimento aos setores desfavorecidos, em detrimento da qualidade na formação e fortalecimento da cidadania. Ambos os aspectos não são opostos e nem poderiam ser excluídos se é defendida a perspectiva de uma formação ampliada e completa, assumindo o compromisso para uma formação cidadã e tecnicamente competente e implicada com a realidade local e nacional.

## Referências

- Almeida, A. M. (2007). O ingresso do estudante de nível médio e da escola técnica no mercado de trabalho por meio de estágios não obrigatórios: percepção e adaptação dos jovens à ocupação precária. In *Encontro de Estudos e pesquisas em História, Trabalho e Educação*, (v. 1, pp. 2-27). Campinas: Unicamp.
- Belluzzo, L., & Victorino, R. C. (2004). A juventude nos caminhos da ação pública. *São Paulo em Perspectiva*, 18, 8-19.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Bock, S. D. (2002). A Inserção do Jovem no Mercado de Trabalho. In M. H. Abramo, M. V. Freitas & M. Sposito. (orgs.) *Juventude em Debate*, (pp. 26-35). São Paulo: Cortez
- Carlos, A. G. (2006). *Grêmios estudantil e participação do estudante*. Dissertação de Mestrado não publicada Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Castro, L. R., & Besset, V. L. (Eds.) (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Checchia, A. K. A. (2010). *Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar*. Campinas: Editora Alínea.
- Coelho, R. N., & Aquino, C. A. B. (2009). Inserção Laboral, Juventude e Precarização. *Revista Psicologia Política*, 9(18), 275-289.
- Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. (1990). Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República.
- Fonseca, R. T. M. (2009). O direito à profissionalização: da teoria à prática. In R. B. Bley & M. Josviak (Orgs.), *Ser Aprendiz! Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos*. São Paulo: LTr.
- Franco, L. A. C. (1991). *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1976). *Educacion y Cambio*. Buenos Aires: Búsqueda-Celadec
- Freitas, M. F. Q. (1986). *O psicólogo na comunidade. Estudo da atuação de profissionais engajados em trabalhos comunitários*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Freitas, M. F. Q. (2006). Dimensões da exclusão e da participação na vida cotidiana: perspectiva da psicologia social comunitária latino-americana. In M. A. Schmidt & T. Sltoltz (Orgs.), *Educação, cidadania e inclusão social*, (pp. 104-113). Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- Freitas, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista*, 29, 47-62.
- Freitas, M. F. Q. (2008). Juventude e vida cotidiana: perspectivas da psicologia social comunitária. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, (pp. 62-84). Rio de Janeiro: NAU/Faperj.
- Frigotto, G. (2001). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In G. Frigotto (Ed), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*, (pp. 25-51). Petrópolis: Vozes.
- Josviak, M. (2009). Políticas públicas e aprendizagem: a participação do Ministério Público do Trabalho na construção de políticas públicas para profissionalizar jovens no Paraná. In M. Josviak & R. B. Bley (Eds.), *Ser Aprendiz! Aprendizagem*

- profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos*, (pp. 39-60). São Paulo: LTr.
- Liborio, R. M. C., & Sousa, S. M. G. (Eds.) (2004). *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais*. Goiânia: Casa do Psicólogo.
- Meyrelles, K. V. (2004). *Os sentidos e significados da escola para o adolescente*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ministério da Educação [MEC]. (1999). Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília: Ministério da Educação.
- Montero, M. (2011). Ser, Fazer e Parecer: crítica e libertação na América Latina. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.), *Psicologia Social para América Latina – O resgate da Psicologia da Libertação*, (pp. 87-100). Campinas: Alinea.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, 32, 123-141.
- Oleski, R. J. (2009). Histórico da aprendizagem profissional. In M. Josviak & R. B. Bley (Orgs.), *Ser Aprendiz! Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos*, (pp. 83-102). São Paulo: LTr.
- Oliveira, A. M., & Tomazetti, E. M. (2012). Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise. *Atos de pesquisa em educação (FURB)*, 7, 106-121.
- Oliveira, D. C. (2001). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6(2), 245-258.
- Oliveira, L. M. P. (2010). *Jovens aprendizes: aspectos psicossociais da formação para a vida*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Queiroz, E. M. O. (2008). Jovens trabalhadores e a Escola Noturna: relações de reciprocidade e antagonismo. In M. T. C. Guimarães (Org.). *Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade*, (v.1, pp. 13-35). Goiânia: Editora da UCG.
- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens na escola: como os compreender. *Educação & Sociedade*, 26(91), 465-484.
- Saffiotti, A. (2008). *Crise e transformação: um estudo sobre a experiência de alunos de baixa renda num cursinho popular*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sarriera, J., & Verdin, R. (1996). Os jovens à procura do trabalho: uma análise qualitativa. *Porto Alegre. Revista PSICO (PUCRS)*, 27(1), 59-70.
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). (2010, October 8). A educação profissional no contexto da educação nacional. *Referenciais para a educação profissional SENAC*. Acesso em 8 de Outubro de 2010, em <http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>
- Suss, M. A. O. (2009). A aprendizagem e seus efeitos sobre a promoção social de adolescentes e jovens na história do trabalho infantil – Betesda. In M. Josviak, & R. B. Bley (Eds.), *Ser Aprendiz! Aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos*, (pp. 253-266). São Paulo: LTr.
- Turner, J. C., Hoog, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group: a Self-Categorization Theory*. Oxford: Blackwell.
- Veras, R., & Lourenço, R. (2010). *Formação Humana em Geriatria e Gerontologia – uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: DOC.

#### Endereço para correspondência:

Maria de Fatima Quintal de Freitas  
 Rua Manoel Eufrazio, 293/1.001  
 CEP 80030-440 – Curitiba/PR  
 E-mails: [fquintal@terra.com.br](mailto:fquintal@terra.com.br) / [lygportugal@gmail.com](mailto:lygportugal@gmail.com)

Recebido em 27/05/2012

Revisto em 05/09/2012

Aceito em 30/10/2012

\* Agradecemos à CAPES