

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DOUTORADO EM PSICOLOGIA

RENATA DANIELLE MOREIRA SILVA

# **Inserção em programas de aprendizagem profissional:**

Análise da formação das representações sociais de trabalho e de trabalho na  
adolescência a partir do relato das experiências de adolescentes aprendizes

VITÓRIA  
2014



RENATA DANIELLE MOREIRA SILVA

**Inserção em programas de aprendizagem profissional:**

Análise da formação das representações sociais de trabalho e de trabalho na adolescência a partir do relato das experiências de adolescentes aprendizes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>.Zeidi Araujo Trindade

VITÓRIA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S586i Silva, Renata Danielle Moreira, 1983-  
Inserção em programas de aprendizagem profissional :  
análise da formação das representações sociais de trabalho e  
de trabalho na adolescência a partir do relato das experiências  
de adolescentes aprendizes / Renata Danielle Moreira Silva. –  
2014.  
304 f. : il.

Orientador: Zeidi Araujo Trindade.  
Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Adolescência. 2. Representações sociais. 3. Ensino  
profissional. 4. Adolescentes - Emprego. I. Trindade, Zeidi  
Araújo, 1946-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

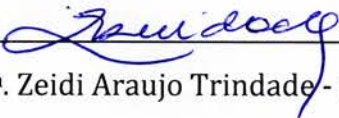
---


**INSERÇÃO EM PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL:  
ANÁLISE DA FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E DE  
TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA A PARTIR DO RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE  
ADOLESCENTES APRENDIZES**


**RENATA DANIELLE MOREIRA SILVA**


Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da  
Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para  
obtenção do grau de doutor em Psicologia.


Aprovada em 09 de Junho de 2014, por:

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Zeidi Araujo Trindade - Orientadora, UFES.

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Edinete Maria Rosa, UFES.

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Maria Cristina Smith Menandro, UFES

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Denize Cristina Oliveira, UERJ

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Luciene Alves Miguez Naiff, UFRRJ

## Dedicatória

Aos meu pais, Jair e Erani, pelos trinta um anos de cuidado e dedicação. Todas as realizações da minha vida só foram (e serão) possíveis devido ao amor de vocês.

## **Agradecimentos**

Foram quatro anos de estudo, dedicação, persistência e de algum estresse. Organizar dados, descreve-los, refletir sobre eles, analisa-los e finalmente escrever, escrever e escrever demanda momentos de recolhimento social e de introspecção. É um processo por vezes solitário, mas absolutamente necessário. Isso não significa que estive só durante todo o tempo. Nesse processo de doutoramento tive a contribuição de várias pessoas que viabilizaram a realização dessa tese: me ensinaram no período de graduação e pós-graduação, discutiram comigo minhas ideias sobre os resultados da tese, me deram apoio e me incentivaram nos dias mais difíceis. A todos meus agradecimentos e reconhecimento sinceros.

À professora Zeidi Araujo Trindade, minha orientadora desde a graduação. Tenho aprendido muito com você nesses dez anos de convivência. Muito obrigada por me ensinar e orientar meus estudos e pesquisas. Obrigada por confiar em meu trabalho e incentivar minha autonomia. Finalmente, obrigada pela paciência infinita em responder meus inúmeros e-mails, telefonemas e me confortar quando a redação da tese, principalmente na etapa final, me deixava angustiada. É uma honra muito grande poder aprender e trabalhar com você.

Às equipes técnicas dos Programas de Aprendizagem Profissional. Obrigada por acolherem meu trabalho e facilitarem a coleta de dados com os adolescentes aprendizes. Aos adolescentes entrevistados por dividirem suas histórias de vida e suas opiniões, crenças e sentimentos sobre essa etapa da vida de vocês.

À professora Maria Cristina Smith Menandro pelos ensinamentos e parcerias de trabalho desde o início da minha participação na Rede de Estudos e Pesquisas em

Psicologia Social. Obrigada pelo incentivo e apoio dado principalmente nesses quatro anos de doutorado.

À Mariana Bonomo, amiga querida, colega de pós e agora professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Muito obrigada pelo incentivo, apoio e pelas sugestões que contribuíram para a melhoria do meu trabalho.

Ao Hugo Cristo, por me ajudar na formatação de toda a tese. Obrigada por deixar minha tese visualmente apresentável e bonita. Obrigada pelo apoio e incentivo nesses últimos meses de tese. Um panda-agradecimento para você.

À Lara de Sá Leal, Mayara Tulli Netto e Nayara Wiedenhoeft, alunas de iniciação científica pela ajuda na coleta, digitação e transcrição dos dados da tese.

Às professoras Edinete Maria Rosa, Celia Regina Rangel Nascimento e Valesckha Martins Guerra por todo conhecimento acadêmico fornecido e pelo incentivo e apoio dado ao meu trabalho.

Às amigas Paula Coimbra Hostert, Mirian Cortez pelo carinho e apoio demonstrados nesses quatro anos. É sempre muito divertido conviver com vocês

Aos colegas mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia por dividirem disciplinas, debates acadêmicos, algumas angústias e momentos divertidos: Pedro, Milena, Mariane, Luiz, Carolina, Roberta, Eduardo, Diemerson, Daniel, Andrea, Arielle, Monica Villas Boas, Luciana, Julia, André, Flavio, Beatriz, Ana Claudia e Rebeca.

A amiga Monica Aparecida Silva Gomes Scardua pelo apoio e por todas as viagens, cinemas, café, cervejas sem álcool e partidas de vôlei de praia que permitiram aliviar o estresse.



À Maria Lúcia Fajoli, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela presença alegre e bem humorada. Obrigada por me receber na secretaria da Pós de forma acolhedora e por me ajudar, sempre de forma competente, com os trâmites e documentação do doutorado.

Finalmente, obrigada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa – CNPQ pela bolsa de doutoramento, que me permitiu dedicar à pesquisa e redação da tese.

## **RESUMO**

Silva, R. D. M. (2014) *Inserção em programas de aprendizagem profissional: análise da formação das representações sociais de trabalho e de trabalho na adolescência a partir do relato das experiências de adolescentes aprendizes*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES. 304p

A inserção de adolescentes no mundo do trabalho é tema controverso. Pesquisas realizadas nas áreas das Ciências Humanas e da Saúde indicam que a inserção laboral precoce na adolescência pode ocasionar danos físicos e psicossociais principalmente quando o trabalho é realizado fora dos padrões legais prescritos. Adolescentes em situação de trabalho, todavia, atribuem significados positivos para a inserção laboral, associando-a ao desenvolvimento da autonomia financeira, da responsabilidade, à construção da identidade ocupacional e de perspectivas de futuro. O objetivo desse trabalho foi identificar e analisar os significados e sentidos que adolescentes inseridos em programas de aprendizagem profissional (PAP) atribuem ao trabalho e à experiência de inserção laboral a partir da teoria das representações sociais. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas (E1 e E2), nas quais foi utilizada triangulação teórica, metodológica e analítica. E1 foi realizada sob o aporte da abordagem estrutural das representações sociais e investigou as evocações de 192 adolescentes (90 meninas e 102 meninos) relativas aos termos indutores: adolescência, trabalho, ser adolescente e trabalhar e programa de aprendizagem profissional, que foram analisadas com o auxílio do *software* EVOC-2003. Os objetos evocados são parte de um sistema de representações sociais (RS) que organizam as práticas sociais relativas à inserção laboral. E2, orientada pela abordagem processual das RS, foi organizada a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 27 adolescentes (09 meninas e 18 meninos) com idades entre 14 e 17 anos em dois momentos do PAP: no início, quando os participantes estavam há quatro meses no programa e no final do PAP, entre 12 e 14 meses após o primeiro período de entrevistas. Os roteiros utilizados nas duas fases de entrevistas eram semelhantes e continham perguntas sobre as experiências no PAP, processo de inserção, rotina do adolescente, expectativas sobre o PAP, mudanças percebidas, e avaliação do programa. Na análise das entrevistas utilizou-se o *software* ALCESTE e a técnica de análise de conteúdo. Nas duas etapas de pesquisa as RS hegemônicas de adolescência funcionam como pares antinômicos, cujos sentidos articulados dão origem às demais antinomias âncoras das RS emancipadas sobre a inserção laboral: a) autonomia *versus* dependência dos pais; b) experiência no mercado de trabalho *versus* inexperiência; c) ócio/risco *versus* rotina corrida e cansativa; d) mundo das drogas e do risco *versus* mercado de trabalho; e) parte teórica do PAP *versus* parte prática; f) adolescente aprendiz *versus* adolescente “genérico”. Dessa forma, o adolescente que trabalha no PAP se percebe a partir da positividade que a situação de trabalho incorpora na vivência da adolescência. O tempo de experiência laboral no PAP acrescentou novos sentidos às RS iniciais e também alterou a perspectiva de tempo (PT): os entrevistados abrem mão de questões importantes no presente (convívio com os pais, tempo de lazer, tempo de sono) em função de um futuro profissional. A PT é uma estratégia de autorregulação das práticas dos aprendizes, que aumenta a persistência do comportamento no tempo presente, e é conduzida pelas RS relacionadas à inserção laboral e à continuidade da vida profissional.

Palavras-chave: adolescência, inserção profissional na adolescência, programa de aprendizagem profissional, representações sociais, perspectiva de tempo, experiência.

## Résumé

Silva, R. D. M. (2014) *Insertion des adolescents dans les programmes d'apprentissages professionnels : Étude sur la formation de la représentation sociale d'apprentissage professionnelle des adolescents et la qu'ils ont du travail, d'après le témoignage d'adolescents en apprentissage*. Thèse de Doctorat, Programme de Doctorat en Psychologie, Université fédérale de l'État d'Espírito Santo, Vitória-ES.

L'insertion des adolescents dans le monde du travail est controversée. Les recherches menées dans le domaine des Sciences Humaines et de la Santé indiquent que cette insertion précoce, peut causer des dommages physiques et psychosociaux lorsque le travail est effectué en dehors des normes juridiques prescrites. Les adolescents qui travaillent, attribuent un sens positif à l'insertion au travail car ils l'associent au gain de l'autonomie financière, de la responsabilité, de la construction de l'identité professionnelle et des perspectives d'avenir. Le but de cette étude a été d'identifier et d'analyser les significations et les motivations que les adolescents bénéficiant du programme d'apprentissage professionnel (PAP) attribuaient au travail et à leur expérience d'insertion dans le monde professionnel, à partir de la théorie des représentations sociales. La recherche a été développée en deux étapes (E1 et E2), dans lesquelles ont été utilisées les triangulations théoriques, méthodologiques et analytiques. L'étape E1 a été effectuée avec l'approche structurale des représentations sociales et, elle a porté sur les témoignages de 192 adolescents (90 filles et 102 garçons) concernant les conditions d'insertion : l'adolescence, le travail, être un adolescent et devoir travailler et le programme d'apprentissage professionnel. Ces conditions ont été analysées en utilisant le logiciel EVOC-2003. Les objets mentionnés font partie d'un système de représentation sociale (RS) qui organise les pratiques relatives à l'emploi (au recrutement) des adolescents. L'étape E2 (en utilisant l'approche processuelle des RS) a été réalisée grâce à des entretiens semi-structurés de 27 adolescents (9 filles et 18 garçons) âgés de 14 à 17 ans. Ces entretiens ont été effectués à deux périodes éloignées pendant le programme d'apprentissage professionnel (PAP). Le premier entretien a eu lieu lorsque les participants avaient débuté depuis quatre mois le PAP et, le second entretien fut organisé 12 à 14 mois après la première période d'entrevues vers la fin du programme. Les scripts utilisés dans les deux phases d'entretiens étaient similaires et contenaient des questions sur les expériences acquises dans le cadre du PAP, le processus d'insertion, le quotidien de l'adolescent, les attentes envers le PAP, les changements perçus, et l'évaluation du programme. La technique de l'analyse de contenu et le logiciel ALCESTE ont été adoptés dans l'analyse des entretiens. Les RS hégémoniques d'adolescence sont comme les paires antinomiques dans les deux étapes de la recherche. Leurs sens articulés donnent leurs origines à d'autres antinomies ancrées des RS émancipées: a) l'autonomie par rapport à la dépendance des parents; b) l'expérience dans le marché du travail par rapport au manque d'expérience ; c) le loisir / le risque par rapport à la routine est fatigant ; d) le monde de la drogue et le risque par rapport au marché du travail ; e) la partie théorique du PAP par rapport à la partie pratique; f) l'adolescent en apprentissage par rapport à l'adolescent « standard ». Ainsi, l'adolescent qui participe au PAP perçoit l'intérêt de l'importance du travail pendant son adolescence. Le temps de l'expérience de travail dans le PAP a accru de nouvelles significations pour les RS initiales et a également changé la perspective temporelle (PT): les répondants renoncer à questions importantes dans ce présent (socialisation avec les pairs, les loisirs, le temps de sommeil) en fonction de leur avenir professionnel. La PT est une stratégie d'autorégulation des pratiques des adolescents. Celle qui augmente la persistance du comportement dans le temps présent est menée par les RS liées à l'insertion au travail et à la continuité de leurs vies professionnelles.

**MOTS-CLÉS:** adolescence, l'insertion professionnelle des adolescents, programme d'apprentissage professionnel, représentations sociales, perspective temporelle, l'expérience.

## Abstract

Silva, R. D. M. (2014) *Insertion in Apprenticeship Programs: an analysis of the formation of social representations of work and of work in adolescence from the reports of the experiences of adolescent apprentices*. Doctoral Thesis. Post-Graduation Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, Brazil.

The insertion of adolescents in the world of work is a controversial theme. Research in the fields of Humanities and Health Sciences suggest early labor insertion in adolescence may cause physical and psychosocial damage especially when work is done outside of prescribed legal standards. Adolescents in work condition, however, ascribe positive meanings to labor insertion, associating it to the development of financial autonomy, responsibility, construction of occupational identity and perspectives of future. The aim of this thesis was to identify and analyze the significance and meanings that adolescents inserted into professional apprenticeship programs (PAP) ascribe to work and to work insertion experience from the Theory of Social Representations. The study was developed in two stages (E1 and E2), using a theoretical, methodological and analytical triangulation. E1 was conducted under the structural approach of social representations (SR) and surveyed the evocations of 192 adolescents (90 girls and 102 boys) related to the inductor terms: *adolescence, being adolescent and having to work and professional apprenticeship program*, which were analyzed with the EVOC-2003 software. Evocated objects are part of a system of social representations that organize social practices related to labor insertion. E2, based on the processual approach of SR, was organized from the realization of semi-structured interviews with 27 adolescents (09 girls and 19 boys) aged 14 to 17 at two moments of PAP: at the beginning, when participants were in the program for four months, and at the end of the program, between 12 to 14 months since the first period of interviews. The scripts used in the two interview stages were similar and contained questions about PAP experiences, insertion process, adolescent routines, expectations about PAP, perceived changes and program evaluation. ALCESTE software and content analysis technique were used in interview analysis. In both stages of the study, hegemonic RS function as antinomial pairs, whose articulated meanings give rise to other anchor antinomies of emancipated SR of labor insertion: a) autonomy versus dependence on parents; b) job market experience versus inexperience; c) leisure/risk versus rushed and tiring routine; d) world of drugs and risk versus job market; e) theoretical PAP part versus practical part; f) apprentice adolescent versus generic adolescent. Thus, the adolescent which works in PAP perceives himself from the positivity that the working condition inculcates on adolescence. Work time experience in PAP added new meanings to initial SR and also changed the time perspective (TP): respondents give up important issues in the present (socializing with peers, leisure time, sleep time) in favor of a professional future. TP is a strategy of auto-regulation of the apprentices' practices, increasing the persistency of behavior in present time, and is conducted by the SR related to labor insertion and to the continuity of professional life.

Keywords: adolescence, professional insertion in adolescence, professional apprenticeship program, social representations, time perspective, experience.

## Lista de Figuras

<b>Figura 5.1</b> – Tríade dialógica Alter-Ego-Objeto	<b>128</b>
<b>Figura 5.2</b> – Modelo Toblerone das relações Alter-Ego-Objeto	<b>129</b>
<b>Figura 5.3</b> – Modelo Rosa dos Ventos de construção e organização das RS	<b>130</b>
<b>Função 5.1</b> – Função com os elementos constituintes das representações sociais	<b>131</b>
<b>Figura 7.3</b> – Adjetivos atribuídos pelos participantes aos adolescentes que trabalham e aos adolescentes que não trabalham.	<b>219</b>
<b>Figura 8.1</b> - Síntese integrativa da discussão	<b>246</b>
<b>Figura 8.2</b> – Aplicação do modelo Toblerone na análise dos contextos de produção das representações sociais de inserção laboral	<b>253</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 2.1</b> – Paradigmas orientadores das políticas públicas orientadas à adolescência	<b>38</b>
<b>Tabela 4.1</b> – Síntese das investigações relativas à perspectiva de tempo de Zimbardo.	<b>114</b>
<b>Tabela 6.1</b> – Dados sociodemográficos dos participantes	<b>140</b>
<b>Tabela 6.2</b> – Configuração familiar dos participantes	<b>142</b>
<b>Tabela 6.3</b> – RS de adolescência dos adolescentes	<b>143</b>
<b>Tabela 6.4</b> – RS de trabalho dos adolescentes aprendizes	<b>148</b>
<b>Tabela 6.5</b> – RS de ser adolescente e trabalhar dos participantes	<b>153</b>
<b>Tabela 6.6</b> – RS do programa de aprendizagem profissional para os participantes	<b>158</b>
<b>Tabela 7.1</b> – Principais características dos participantes da pesquisa	<b>167</b>
<b>Tabela 7.2</b> – Relações entre os núcleos temáticos e classes das fases um e dois das entrevistas	<b>179</b>
<b>Tabela 7.3</b> – Palavras principais da classe 1I	<b>182</b>
<b>Tabela 7.4</b> – Palavras principais da classe Motivações de entrada	<b>184</b>
<b>Tabela 7.5</b> – Forma como os adolescentes gastam o salário PAP	<b>186</b>
<b>Tabela 7.6</b> – Principal palavras da classe Processo de Profissionalização	<b>190</b>
<b>Tabela 7.7</b> – Principais palavras da classe Mudança de Comportamento.	<b>192</b>
<b>Tabela 7.8</b> – Principais elementos da classe convivendo com as regras.	<b>196</b>
<b>Tabela 7.9</b> – Principais palavras da classe uso do tempo livre.	<b>200</b>
<b>Tabela 7. 10</b> – principais palavras da Classe 1F	<b>206</b>
<b>Tabela 7.11</b> - Principais palavras da classe 2F.	<b>210</b>
<b>Tabela 7.12</b> – Principais palavras da classe Rotina do adolescente.	<b>214</b>
<b>Tabela 7.13</b> – Categorias relativas ao processo de inscrição do período um	<b>222</b>
<b>Tabela 7.14</b> – Categorias referentes ao processo de inscrição do período dois	<b>223</b>

<b>Tabela 7.15</b> – Mudanças percebidas pelos adolescentes após inserção PAP período um	<b>225</b>
<b>Tabela 7.16</b> – Mudanças percebidas pelos adolescentes após inserção no PAP período dois	<b>226</b>
<b>Tabela 7.17</b> – Expectativas referentes ao PAP períodos um e dois	<b>228</b>
<b>Tabela 7.18</b> – Objetivos do programa elencados pelos adolescentes período 1	<b>229</b>
<b>Tabela 7.19</b> – Objetivos do programa elencados pelos adolescentes período dois	<b>229</b>
<b>Tabela 7.20</b> – Avaliação do PAP no período um	<b>232</b>
<b>Tabela 7.21</b> – Avaliação PAP período dois	<b>232</b>
<b>Tabela 7.22</b> – Categorias referentes à rotina do adolescente na fase um	<b>235</b>
<b>Tabela 7.23</b> – Categorias referentes à rotina do adolescente fase dois	<b>235</b>

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
Introdução e justificativa .....	22
Objetivo geral da tese e justificativa para o desenvolvimento da pesquisa em três estudos. ....	26
Divisão e organização da tese.....	28
<b>JUVENTUDE/ADOLESCÊNCIA: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS .....</b>	<b>32</b>
Representações Sociais de Adolescência: Estudos Empíricos .....	42
<b>TRABALHO INFANTO-JUVENIL .....</b>	<b>50</b>
Regulamentação do Trabalho Infanto-Juvenil.....	51
Perspectivas Atuais sobre o Trabalho Infanto-Juvenil.....	59
Impactos biopsicossociais da inserção laboral.....	66
Sentidos e significados do trabalho na adolescência.....	72
Representações sociais do trabalho para adolescentes. ....	78
Trabalho e gênero na adolescência. ....	82
<b>TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>88</b>
O uso da Triangulação na Pesquisa em Representações Sociais.....	102
<b>PERSPECTIVA DE TEMPO .....</b>	<b>106</b>
Perspectiva de Tempo Futuro (PTF) e Adolescência .....	116
Perspectiva de Tempo e Representações Sociais.....	123
Os estudos em memória social e princípios orientadores de estudos psicossociais. ....	123
O tempo como um elemento relevante no processo de constituição das representações sociais.....	126



Proposta de articulação entre perspectiva de tempo e representações sociais. ....	131
<b>ESTUDO 01 .....</b>	<b>133</b>
<i>Objetivos</i> .....	134
Objetivo Geral.....	134
Objetivos específicos .....	134
<i>Método</i> .....	138
Instrumento de Coleta de Dados.....	138
Procedimentos de coleta de dados .....	138
Procedimentos de análise dos dados .....	139
Análise das Evocações .....	142
Representações sociais da adolescência.....	143
Representações sociais do trabalho.....	148
Representações sociais do programa de aprendizagem profissional. ....	157
A Inserção Laboral na Adolescência como Sistema de Representações Sociais .....	160
Considerações sobre o estudo 1.....	162
<b>ESTUDO 02 .....</b>	<b>164</b>
<i>Objetivos</i> .....	165
Objetivo geral .....	165
Objetivos específicos .....	165
<i>Método</i> .....	166
Descrição dos participantes.....	166
Procedimentos de coleta de dados .....	168
Aspectos éticos .....	170

Procedimentos de Tratamento dos dados e das Análises.....	171
Uso do ALCESTE e da Análise de Conteúdo como técnicas de análise de dados textuais. ....	171
Conjugação do ALCESTE com Análise de Conteúdo na análise dos dados.....	175
<i>Resultados e Discussão</i> .....	177
Resultados e discussão do programa ALCESTE.....	178
Resultados e discussão gerais. ....	178
Resultados e discussão da fase um. ....	179
Núcleo temático 1: Processo de Inserção.....	181
Classe 01I – Processo de inscrição. ....	182
Núcleo temático 2: Processo de Avaliação do PAP .....	187
Classe 2I – processo de profissionalização.....	188
Classe 07 I – mudança de comportamento.....	192
Classe 03I – convivendo com as regras. ....	195
Núcleo temático 3: Rotina do Adolescente .....	198
Classe 5I – uso do tempo livre. ....	198
Classe 06I – rotina escola PAP.....	202
Resultados e discussão da fase dois.....	203
Núcleo temático 1/ Classe 1 F: Processo de inserção. ....	206
Núcleo temático 2/ Classe 2 F: avaliação do PAP.....	209
Núcleo temático 3/ Classe 3 F: rotina do adolescente.....	213
Resultados e Discussão da Análise de Conteúdo.....	215
Sentidos atribuídos à adolescência e ao trabalho na adolescência (terceira parte do instrumento de entrevista). ....	215
<i>Resultados gerais</i> .....	221

Núcleo temático 1: processo de inserção do adolescente no PAP.....	221
Núcleo temático 2: Avaliação do PAP.....	224
Mudanças percebidas após entrada no PAP.....	224
Expectativas referentes ao PAP. ....	228
Objetivos do PAP.....	229
Avaliação do PAP.....	231
Núcleo temático 3: Rotina do Adolescente.....	234
<i>Considerações Sobre o Estudo Dois.....</i>	<i>241</i>
<b>ANÁLISE INTEGRATIVA DA.....</b>	<b>244</b>
<b>GÊNESE E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS .....</b>	<b>244</b>
<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E.....</b>	<b>244</b>
<b>TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA. ....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<i>Objetivo Geral .....</i>	<i><b>Erro! Indicador não definido.</b></i>
Objetivos específicos .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Resultados e Discussão.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Condições de Produção .....	247
Ancoragens iniciais: trabalho e adolescência.....	248
A valorização da experiência nos processos de reorganização das representações sociais...	251
Processos de Formação Das Representações Sociais: Elementos Centrais, Ancoragens e	
Objetivações .....	256
Processo de inserção no PAP. ....	256
Avaliação do PAP.....	261
PAP: adaptações realizadas e mudanças percebidas.....	262

PAP: atribuição de diferentes funções para diferentes grupos a partir da categorização social.

.....	264
<i>Considerações Finais</i> .....	267
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>269</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>290</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>294</b>
<b>ANEXO III</b> .....	<b>298</b>
<b>ANEXO IV</b> .....	<b>303</b>

APRESENTAÇÃO | 1

### **Introdução e Justificativa**

Em 2009, durante a redação final dos resultados da minha dissertação ouvi a seguinte frase da minha orientadora: Uma boa pesquisa é aquela que ao final provê respostas à questão investigada sem deixar de suscitar várias outras perguntas. Esse processo de busca por uma solução a uma problemática de pesquisa que gera outras tantas interrogações, e que é uma das forças motrizes da produção do conhecimento científico, foi o ponto de partida para os estudos contidos nessa tese.

A temática juventude me interessa desde 2004, ano que ingressei na Rede de Estudos e Pesquisas em Psicologia Social, enquanto aluna de graduação e partir de então iniciei os estudos sobre o assunto. Apesar do aumento de pesquisas sobre esse campo, as juventudes ainda apresentam ao meio acadêmico o desafio metodológico de investigá-las a partir de uma perspectiva conceitual que perceba os indivíduos dessa categoria como protagonistas sociais com características próprias, que devem ser compreendidas dentro de um contexto histórico, social, político e econômico. Deixar os estereótipos negativos sobre a adolescência, que historicamente acompanham a produção científica sobre os indivíduos, e conduzir investigações que também contemplem contextos positivos de desenvolvimento, e que se proponham a analisar os sentidos produzidos pelos adolescentes sobre objetos sociais que lhes são importantes e que fazem parte do seu cotidiano, me parece um princípio a ser adotado.

O interesse por estudar a temática adolescência e inserção laboral se tornou mais forte a partir dos resultados encontrados em minha dissertação sobre Representações Sociais (RS) de honra para adolescentes inseridos em programas de aprendizagem profissionais (Silva, 2009). Apesar do foco da pesquisa ser a honra enquanto valor orientador das práticas, os dados produzidos sobre as temáticas trabalho e inserção

laboral foram muito relevantes. Os resultados dessa pesquisa indicaram que, para os participantes, o elemento trabalho é extremamente relevante na organização de suas RS sobre homens e mulheres honrados, visto que, para eles, ser trabalhador é um imperativo para ser honrado. Na primeira parte do instrumento de coleta de dados havia uma pergunta simples, cujos resultados nos provocaram a investigar os sentidos do trabalho para esse público: Quais mudanças haviam sido percebidas após entrada no programa de aprendizagem? Dezenove dos 22 participantes afirmaram a ocorrência de modificações positivas como o crescimento pessoal e profissional, a aquisição de habilidades sociais, a melhoria no relacionamento com a família e o reconhecimento por parte de familiares e amigos.

Apesar de parte dos adolescentes entrevistados ter começado a participar do programa há menos de três semanas, tempo curto para que mudanças materiais pudessem ter efetivamente ocorrido, a inclusão desses adolescentes em um contexto laboral produziu uma representação de si e do cotidiano que vivenciavam mais positiva, que pode ser constatada a partir da auto atribuição de características positivas como responsabilidade, e de habilidades sociais que permitiram que os mesmos se identificassem com o universo laboral adulto (Silva, 2013). Autores como Sarti (2007) e Fonseca (2004) argumentaram que o trabalho é um dos valores sociais mais importantes em classes populares. Ser trabalhador e sustentar a família são aspectos relevantes na construção do reconhecimento social positivo em classes populares. Apesar de ter se encontrado esses resultados, como o objetivo da pesquisa foi compreender as representações sociais de honra, fez-se necessário, portanto, pensar em elaborar um estudo mais específico sobre a importância do trabalho para adolescentes de classes populares e como eles significam a experiência da inserção laboral nessa

etapa do desenvolvimento. E foi isso que me propus a fazer nos estudos que formaram a pesquisa que fundamentou essa tese.

A questão do trabalho na adolescência é historicamente caracterizada por ser uma celeuma de argumentos pró e contra essa situação. Primeiro porque o trabalho na adolescência é correntemente associado ao trabalho infantil, que é notoriamente danoso ao desenvolvimento físico, emocional e social dos indivíduos, e por isso mesmo governos e organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), tentam combatê-lo. Segundo porque as principais investigações sobre a inserção laboral de adolescentes são conduzidas em contextos de desenvolvimento desfavoráveis e notoriamente insalubres, que confrontam a legislação que regula o trabalho a partir dos 14 anos. Evidentemente, os resultados majoritariamente indicam que o trabalho é danoso, pois trabalhar em condições arriscadas é prejudicial em qualquer etapa do desenvolvimento. Terceiro porque, apesar de ser visto por parte dos pesquisadores como deletério, o labor na adolescência no universo consensual para os principais atores envolvidos (pais, adolescentes e empregadores) não é visto dessa forma, e é significado a partir de um conjunto de representações que combinam elementos negativos e positivos. Isso acaba por situar academia e senso comum em posições antagônicas. E em quarto e último lugar, porque o direito à profissionalização e ao trabalho protegido é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e, nos últimos anos, aumentou o número de Programas de Aprendizagem Profissional (PAP – tipo de trabalho protegido, regulamentado por lei e fiscalizado pelo Ministério do Trabalho).

O número de pesquisas que se propõem a investigar essas situações, apesar de crescente, ainda não é suficiente para apaziguar essa questão. Portanto, ainda é válido relativizar e ponderar quais as consequências (positivas e negativas) ocasionadas pela



inserção laboral protegida. De que forma os adolescentes inseridos nesse programa significam essa situação? Esses questionamentos também são compartilhados pelos profissionais atuantes nesses programas.

Ao retornar à Instituição<sup>1</sup> para apresentar os resultados da dissertação me deparei com a demanda da equipe técnica e direção do programa de aprendizagem por pesquisas que contribuam para a investigação dos impactos do trabalho e, especificamente, do programa de aprendizagem profissional.

Vários questionamentos nos foram apresentados. Como investigar as consequências (positivas e negativas) da experiência de inserção laboral para os adolescentes que a vivenciam? Quais são as representações sociais dos adolescentes sobre o trabalho e sobre o trabalhar na adolescência? As políticas públicas e programas de inserção laboral de jovens/adolescentes são percebidas pelos próprios como algo que cumpre os objetivos a que se propõem? As expectativas dos adolescentes referentes à inserção laboral via programa de aprendizagem são atendidas? Se não são, por qual motivo e o que seria necessário, na ótica desse adolescente, para que elas fossem atendidas?

Isso corroborou a existência de uma demanda social pela criação de novos métodos e formas de acompanhamento de adolescentes em PAP, com vistas à avaliação das políticas públicas referentes à inserção laboral de jovens de classes populares. Esses métodos devem levar em conta as formas de pensar, agir, compreender e significar a realidade social desses atores. A necessidade de avaliação de programas públicos e do terceiro setor de inserção laboral juvenil também foi mencionada em estudo de Soares

---

<sup>1</sup> A coleta de dados da pesquisa de mestrado, concluída em 2009, foi feita em uma instituição, de cunho religioso, que abriga um dos programas de aprendizagem profissional mais estruturados e com maior número de adolescentes do estado. Os dados do Estudo dois nessa tese foram coletados nessa mesma instituição.

(2010), que apontou a existência de lacunas na avaliação dos resultados desses programas, o que pode prejudicar o planejamento das ações concernentes ao trabalho na adolescência.

### **Objetivo Geral da Tese e Justificativa para o Desenvolvimento da Pesquisa em Três Estudos**

Optei pelo uso da teoria das representações sociais por ser um aporte teórico e metodológico que valoriza o conhecimento de senso comum e as maneiras pelas quais os conhecimentos produzidos no dia-a-dia são comunicados pelos indivíduos. Como as representações sociais são formas de saber prático (Jodelet, 2001) que contribuem para que as pessoas orientem suas condutas e tenham referências para construir suas visões de mundo (Abric, 2001A), o estudo delas permite compreender os significados do trabalho na adolescência a partir da análise das experiências de inserção profissional de adolescentes aprendizes. Foi possível confirmar de forma empírica as relações de interdependência entre práticas sociais e representações, já discutidas por autores como Rouquette (1998) e corroborada por Santos (2005), quando a autora afirma que as representações sociais detêm “uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação” (Santos, 2005, p. 122).

Na presente pesquisa, o tempo foi considerado como subsídio expressivo e de grande influência nas relações existentes entre práticas e representações sociais. Consideramos essa contribuição importante: resgatar o conceito de tempo psicológico, e sua influência na organização do espaço de vida, desenvolvido por Kurt Lewin na década de 1940 (1978) e resgatado no final da década de 1990 por Phillip Zimbardo e

colaboradores (Zimbardo & Boyd, 1999) e tentar associa-lo à teoria das representações sociais.

A pesquisa descrita na presente tese se propôs a realizar a avaliação da experiência de inserção laboral sob a perspectiva dos adolescentes participantes dos PAPs. O fio condutor da tese foi tentar compreender de que forma os significados e sentidos<sup>2</sup> atribuídos ao trabalho e ao trabalho na adolescência e suas consequentes práticas sociais podem ser modificados pela experiência de inserção laboral. Pensando na possibilidade de utilizar diferentes abordagens metodológicas, a partir de triangulação teórica, metodológica e analítica, que permitissem identificar, os elementos mais centrais e periféricos e as relações existentes entre essas duas zonas na estrutura da representação; e também compreender o processo de gênese e as ancoragens e objetivações dos objetos constituintes da representação social da inserção laboral na adolescência por adolescentes inseridos em PAP, a pesquisa foi dividida em três estudos.

No primeiro estudo, orientado pela abordagem estrutural das representações sociais, foi possível perceber a articulação entre as representações sociais hegemônicas que apresentavam significados mais amplamente compartilhados sobre o trabalho e as representações emancipadas, que comportavam mais elementos cuja referência era a experiência e o contexto imediato vivenciado pelos adolescentes participantes do estudo. Constatou-se também que as representações mais específicas atinentes à rede de representações sociais de inserção laboral (como as de ser adolescente e trabalhar e a do programa de aprendizagem profissional) possuem mais elementos periféricos que

---

<sup>2</sup> Significado e sentido, não podem ser considerados sinônimos apesar de guardarem semelhanças. O significado (Franco, 2008, p. 13) pode ser aprendido a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido, refere-se à atribuição de significados a partir de um significado social que se concretiza na prática social e se manifesta a partir de Representações Sociais, cognições, valores e emoções. Significado e sentido fazem parte do processo de significação e se distinguem pelo significado ser mais estável podendo ser compartilhado e comum à vários grupos, enquanto o sentido tem um caráter dinâmico, é mais sensível às experiências dos grupos/indivíduos e pode se modificar dependendo do contexto imediato (Vygotsky, 2001).

indicam as motivações para o trabalho no tempo presente, ancorados na possibilidade de eventos futuros positivos, como a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho.

O segundo estudo utilizou o aporte teórico da abordagem processual das representações sociais, e foi delineado com o intuito de acompanhar a construção das representações sociais relacionadas à inserção laboral na adolescência, ao longo da participação dos entrevistados no PAP, e para tanto teve uma condução longitudinal. A realização de entrevistas com adolescentes em dois momentos permitiu analisar de que forma uma experiência laboral significada pelos adolescentes como positiva (em linhas gerais) possivelmente influenciou a orientação temporal dos adolescentes para o futuro bem como contribuiu para identificar os impactos positivos e negativos no desenvolvimento dos aprendizes entrevistados.

Realizou-se por fim uma análise integrativa, pretendeu reunir os resultados obtidos nos estudos um e dois e realizar uma síntese teórico-analítica que descrevesse todo o processo de formação e mudanças das representações sociais de adolescentes aprendizes e discutisse aspectos constituintes do campo representacional como: condições de produção, principais elementos, ancoragens e objetivações e estatutos epistemológicos envolvidos na construção das teorias de senso-comum construídas pelos participantes sobre o trabalho e inserção laboral na adolescência.

### **Divisão e Organização da Tese**

Com o objetivo de melhor organizar o material redigido na construção da tese, dividi-o em sete capítulos. Os quatro primeiros são teóricos e permitiram a reflexão sobre três objetos relevantes para a construção das representações sociais da inserção laboral e para a análise dos dados produzidos. Os últimos apresentam a parte empírica

produzida e a integração dos dados analisados. Segue o resumo dos conteúdos de cada capítulo:

- 1) Capítulo dois: Definições conceituais sobre a adolescência e as dificuldades de delimitação dessa fase do desenvolvimento humano. Discute os estereótipos geralmente negativos associados aos adolescentes. A última parte apresenta pesquisas feitas na perspectiva das representações sociais, que, na maioria das vezes, corroboram a permanência do modelo “tempestade e tensão” que ainda orienta as práticas sociais relativas aos adolescentes;
- 2) Capítulo três: Apresentação dos aspectos legais do trabalho na adolescência e das discussões acerca da positividade e negatividade do trabalho juvenil, questão ainda polêmica e que apresenta posições controversas no meio acadêmico. São apresentadas as normativas relativas ao Programa de Aprendizagem Profissional. Na última parte, a perspectiva sobre o trabalho juvenil é mostrada a partir da discussão de resultados de pesquisas sobre representações sociais do trabalho e/ou da aprendizagem social para os adolescentes;
- 3) Capítulo quatro: teoria das representações sociais (TRS), aspectos teóricos e metodológicos. Visto que a última parte de todos os capítulos anteriores discutiram seus temas (adolescência e trabalho na adolescência) a partir da teoria das representações sociais, esse capítulo trouxe apenas uma breve explanação da TRS. Discussão da importância da triangulação de dados nos estudos em representações sociais, visto que a produção e análise dos dados

da tese utilizaram delineamentos qualitativos e quantitativos e diferentes desdobramentos teóricos;

- 4) Capítulo cinco: Apresentação do tempo psicológico como um objeto relevante para os estudos em Psicologia. Exposição das teorias sobre perspectiva de tempo (PT), especialmente o modelo de cinco dimensões temporais elaborado por Zimbardo & Boyd (1999). Discussão das possibilidades de análise do tempo psicológico na qualidade de aspecto constituinte das representações sociais. Discussão de dados de pesquisas que mostram os sentidos e representações sociais do trabalho na adolescência para os jovens, seus pais/responsáveis e pelos profissionais que atuam em programas de inserção laboral;
- 5) Capítulo seis: Apresentação do primeiro estudo. Delineado a partir da abordagem estrutural da TRS investigou as representações sociais de 191 indivíduos, com idades entre 14 e 17 anos, que estavam frequentando a etapa inicial de um PAP, a partir dos termos indutores adolescência, trabalho, trabalho na adolescência e programa de aprendizagem profissional, que constituem parte da rede de representações alusivas à inserção laboral;
- 6) Capítulo sete: Estudo Longitudinal. Entrevistas com 27 adolescentes, em um intervalo de aproximadamente um ano, sobre a experiência de inserção laboral. Os dados foram analisados a partir da combinação das informações resultantes do tratamento dos dados pelo programa informático ALCESTE e pela análise de conteúdo;
- 7) Capítulo oito: Análise integrada das informações obtidas nos dois estudos a

partir dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos dois, três, quatro e cinco.

## JUVENTUDE/ADOLESCÊNCIA: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS | 2



De acordo com os resultados do censo populacional, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), residem no país cerca de 17 milhões de jovens entre 15 e 19 anos, o que corresponde a 8,7% da população. Apesar das mudanças na pirâmide etária brasileira apresentarem tendência de envelhecimento populacional e de desaceleração do crescimento da população juvenil, em termos absolutos, nunca houve uma coorte brasileira tão numerosa atravessando o período da juventude<sup>3</sup>. Além de ser parcela demograficamente significativa da população brasileira, a juventude pode ser compreendida como categoria social dotada de múltiplos significados<sup>4</sup> que influenciam a maneira como a sociedade e a academia direcionam suas ações e intervenções para esse público.

Os padrões etários para demarcar o período da adolescência e da juventude utilizados para a realização das análises demográficas e definição do público alvo de políticas públicas, variam muito de país para país e de instituição para instituição. O IBGE delimita juventude como a faixa etária entre os 15 e os 24 anos. O Fundo das Nações Unidas para a Criança e o Adolescente (UNICEF) denomina adolescentes os indivíduos com idades entre 12 e 18 anos. Ao se avaliar essa discrepância nos países da América Latina, essa divergência é ainda maior:

O período juvenil é definido entre 07 e 18 anos em El Salvador; entre 12 e 26 na Colômbia; entre 12 e 35 anos na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru e República Dominicana; entre 15 e 25 na Guatemala; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Panamá e Paraguai;

---

<sup>3</sup>Segundo resultados do censo de 2010, existem no país cerca de 34 milhões de pessoas com idade entre 15 e 24 anos, percentual que não é encontrado em outra faixa etária.

entre os 18 e 30 na Nicarágua e em Honduras aqueles indivíduos menores de 25 anos. (León, 2005, p. 13)

Essa variabilidade na demarcação, pelo menos no contexto da sociedade contemporânea ocidental, advém, entre outros motivos, da utilização de marcos iniciais biológicos, relacionados à puberdade e, para balizar seu término, marcos sociais que são muito variáveis de acordo com a cultura e a inserção socioeconômica. Segundo León (2005) a concepção clássica da sociologia apresenta cinco dimensões que definem a entrada do jovem no mundo adulto, e, por consequência, o final da adolescência/juventude: a) terminar os estudos, b) ter independência financeira, c) sair da casa dos pais e ser responsável ou corresponsável pela moradia onde habita, d) casar, e e) ter filhos.

Outros critérios para delimitar a transição entre a adolescência para a vida adulta foram apresentados por Arnett (2000): assumir responsabilidades; tomar decisões de forma autônoma e ter independência financeira. Contudo, as mudanças econômicas (no mercado de trabalho, que demandam maior tempo de estudo para conseguir colocação profissional, e no mercado imobiliário, com a alta nos valores de compra e aluguel de imóveis) e na organização social (pessoas casando e tendo filhos cada vez mais tarde ou adiando a saída da casa dos pais), tornam os marcos sociais cada vez mais fluidos. Para atender às especificidades dos estudos do processo de transição para vida adulta, especialmente em países industrializados, foi criado o conceito de *adulthood emergent* (Dutra-Thomé & Amazarray, 2014; Arnett, 2000; 2007) relativo ao alargamento da transição da adolescência para a vida adulta.

Mesmo compreendendo que a adolescência é uma construção social e que seus significados variam histórica e culturalmente e podem, inclusive, não existir, é importante destacar que existem traços do ponto de vista biológico, fisiológico e cognitivo que são específicos da idade (Martorell, 2014; Cerqueira-Santos, Neto & Koller, 2014). A série de alterações hormonais que levam ao desenvolvimento das características sexuais primárias e secundárias, e que levam à maturação (física) da puberdade, apesar de ter início entre os 7-8 anos de idade, é mais intensa na adolescência<sup>5</sup> (Bee & Boyd, 2011). A adolescência também se caracteriza por mudanças qualitativas na estrutura do pensamento e no processo de fazer julgamentos sobre a correção ou o erro de ações específicas (Martorell, 2014; Papalia, Odds & Feldman, 2009). O período de operações formais, no qual ocorre o desenvolvimento de funções intelectuais, como o pensamento abstrato, os processos lógicos e a capacidade de considerar hipóteses, tem início, aproximadamente, por volta dos 10-11anos (Piaget & Inhelder, 1976). São esses processos que permitem que o adolescente se torne capaz de realizar planos para o futuro, a partir da antecipação das consequências imediatas de uma ação no presente e também das de longo alcance (Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007). Ocorre também o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao pensamento hipotético-dedutivo: adolescentes podem antecipar possibilidades e novos cenários que não existem em sua experiência prática, o que permite que planejem e trabalhem suas intenções e projetos futuros. Além disso, ocorrem mudanças no processamento de informações, que se torna mais rápido e eficiente (Bee & Boyd, op. cit.), um dos fatores que permitem que a orientação para o tempo futuro possa se expandir e *“alcançar níveis*

---

<sup>5</sup> Existe um fenômeno denominado tendência secular, em que as mudanças o estilo de vida e nos hábitos alimentares, ocasionam alterações no início da ocorrência da puberdade.

*maiores de senso de realidade, organização e integração*” (Trommsdorf, Lamm & Schmidt, 1978, p. 134).

Apesar das transformações biológicas e cognitivas “específicas”, características dessa etapa do desenvolvimento humano, são fundamentais na construção do conceito de adolescência elementos culturais que variam de uma sociedade a outra. A adolescência, nessa perspectiva, deixa de ser concebida apenas a partir de questões biológicas (e, conseqüentemente, naturalizada e universalizada), para ser “considerada uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna” (Macedo, Alberto & Araújo, 2012, p.780). Doise (1996) ressalta a característica polifônica da psicologia da juventude, que constitui uma espécie de *joint venture*, onde preocupações científicas básicas<sup>6</sup> ocorrem em conjunto com temáticas como AIDS, consumo de drogas, desemprego, e questões educacionais, econômicas e políticas relevantes para o desenvolvimento na adolescência/juventude (questões sociais). Segundo o autor, “a psicologia da juventude, talvez mais que outros ramos dessa disciplina ilustra que preocupações científicas e sociais não são necessariamente antagônicas” (Doise, 1996, p. 63).

O estudo da adolescência se desenvolve em uma perspectiva multidisciplinar com contribuições da psicologia, biologia, sociologia, antropologia e medicina. Especialmente na Psicologia, as pesquisas que enfocam o desenvolvimento humano sob uma perspectiva de ciclo de vida<sup>7</sup> (Baltes, 1987) e bioecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011) estão se tornando mais frequentes. Bronfenbrenner (2011) afirmava que a pesquisa sobre desenvolvimento humano teria grandes ganhos ao se

---

<sup>6</sup> Dentro da Psicologia essas preocupações científicas básicas se referem, provavelmente, aos aspectos cognitivos e biológicos do desenvolvimento na adolescência.

<sup>7</sup> O estudo do ciclo de vida sob a perspectiva de Baltes defende que o desenvolvimento apresenta as seguintes características: desenvolvimento como processo ao longo de toda vida, multidirecionalidade, é um processo onde ocorrem perdas e ganhos, é plástico, é sociocultural e histórico, deve ser avaliado a partir do contexto onde ocorre e das características do indivíduo, e é um campo de estudo multidisciplinar.

comparar o desenvolvimento através dos macrocontextos e a influência das instituições sociais sobre esses processos. Também defendia que o conhecimento e a análise das políticas públicas são importantes, pois permitem ao pesquisador compreender quais aspectos do ambiente (no caso, as instituições sociais) influenciam, e de que forma se dá essa influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

Doise (1996) também defende o uso de uma perspectiva psicossocial, a partir da articulação entre os diferentes níveis de análise, na tentativa de compreender as especificidades e complexidades características da pesquisa sobre juventude/adolescência. Considera importante utilizar análises situacionais e posicionais que permitam relacionar o estudo dos processos desenvolvimentais com valores e crenças gerais, que possam explicar o comportamento do adolescente. Adolescentes não são apenas indivíduos em desenvolvimento ou participantes de grupos sociais, mas também são fontes de representações sociais. Além de construírem as suas próprias representações dos objetos sociais relevantes para eles e outras categorias sociais de seu ambiente social, são também objetos de representações sociais, que têm como característica a presença contundente de elementos negativos.

É a partir das representações sociais (RS) construídas sobre juventude e adolescência que é possível identificar as responsabilidades e direitos que se atribuem às pessoas dessa faixa etária e as políticas públicas que serão construídas para assegurá-los. Por isso, quando se pensa a questão do trabalho, é importante investigar as RS de juventude e adolescência, pois os elementos de RS podem orientar a mudança no *status* social do trabalho infanto-juvenil, o que pode condicionar mudanças nas práticas sociais relacionadas ao tema. Abramo (2005) identifica quatro paradigmas, que apesar de serem prevalentes em períodos específicos, ainda coexistem na sociedade brasileira e

fundamentam as ações direcionadas aos adolescentes, que estão sistematizadas na Tabela 2.1.

**Tabela 2.1 – Paradigmas orientadores das políticas públicas orientadas à adolescência de acordo com Abramo (2005)**

<b>Perspectiva</b>	<b>Período/contexto predominante</b>	<b>Localização das ações</b>	<b>Conceito de adolescência/juventude</b>	<b>Críticas</b>
Juventude como período preparatório	Década de 1950, porém até hoje algumas políticas são orientadas por esse modelo.	Políticas orientadas para a ideia de formação As ações relativas à educação, ao esporte, lazer e voluntariado para garantir uma formação sadia. Serviço militar	Juventude é o período de transição da infância para idade adulta.	Há o risco de se tornar uma perspectiva universalista de juventude como uma condição homogênea, centrada na possibilidade de todos os jovens poderem viver o período de moratória. Não visualiza o jovem como sujeito social do presente, então o futuro é sempre o eixo ordenador da sua formação.
Juventude como etapa problemática	Anos 80 e 90.	Políticas de caráter compensatório, com focos em setores que apresentam características de vulnerabilidade, risco e transgressão. Políticas de saúde (programas de prevenção à gravidez precoce e DSTs) e justiça – envolvimento com tráfico, situações de violência.	A adolescência é percebida como um período transitório de mudanças naturalmente conflituoso e turbulento. Essa adolescência seria marcada por crises relacionadas à confusão de papéis (crise de identidade), rebeldia e contestação, flutuações de humor. Juventude como etapa problemática e de transgressão, o que pode leva-la a ser uma ameaça social.	Visão estigmatizante de juventude: O jovem é naturalmente problemático. Foco de ações exclusivo no sujeito e não no contexto onde esses problemas ocorrem.
O jovem como ator estratégico do desenvolvimento.	Fim dos anos 90 e início dos anos 2000.	Terceiro setor: Agências de cooperação internacional, organismos multilaterais, fundações empresariais.	Jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidade para responder aos problemas colocados pelas inovações tecnológicas e transformações no mundo do trabalho. Jovens como agentes de transformação das comunidades a partir do engajamento em ações de voluntariado e em projetos sociais.	Esse enfoque pode correr o risco ao jovem a responsabilidade pela solução dos problemas da comunidade, sem considerar as demandas que os próprios têm. É alvo de interesse a partir das contribuições, e muitas vezes se acaba ignorando as necessidades desses sujeitos.
Juventude cidadã como sujeito das políticas públicas.	Final dos anos 80	Estatuto da Criança e do Adolescente e artigo 227 da Constituição	A juventude é concebida como etapa singular no desenvolvimento pessoal e social e deixam de ser percebidos a partir de incompletudes ou desvios.	Exclusão dos jovens propriamente ditos, uma vez que não foi delimitado as questões referentes a essa condição específica.

A juventude, a partir da segunda metade do século XX, passa a ser considerada uma fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também foi se modificando ao longo do tempo (Sposito 2001; Abramo, 2005). A adolescência como fase de vida passa a ser reconhecida a partir da segunda metade do século XX, quando os problemas e tensões a ela associados se tornaram um objeto relevante para a consciência social (Gonçalves 2005; Pais, 1990). Juventude/adolescência é temática do interesse acadêmico principalmente de áreas ligadas às Ciências Humanas e Sociais e, de acordo com estudiosos da área (Lara, 2008; Franco 2007; Pais 1990), uma das principais questões concernentes à pesquisa sobre adolescência e juventude é: Qual o significado que essas categorias têm para os autores desses estudos? Do que a academia fala quando aborda assuntos concernentes aos jovens/adolescentes?

Parte da pesquisa sobre juventude ainda é pautada em uma abordagem pessimista sobre a mesma, consequência da adoção do modelo de “Tempestade e Tensão”, apresentado por Stanley Hall em 1904 (Griffin, 2001, Arnett, 1999), que influencia a conceituação das gerações mais novas pelas gerações adultas. Esse modelo atribui à adolescência as seguintes propriedades: 1) transitoriedade, 2) instabilidade e conflito. Na literatura internacional (Arnett, 2000; Bourdieu, 1983; Bourdon, 2001; Galland, 1991) e nacional (Sposito, 1994, 2000), a definição de juventude está vinculada à noção de “indeterminação” e de transitoriedade. A noção de transitoriedade ainda é elemento presente na maior parte das análises sobre adolescência, visto que um dos principais objetivos das pesquisas nessa área é a compreensão da passagem da condição infantil, de dependência e heteronomia à condição adulta, de relativa independência e autonomia (Menandro, 2010). Uma das críticas a essa noção é que ela nega ao

jovem/adolescente a condição de sujeitos de direitos, com características próprias e peculiares, construídas a partir das particularidades culturais, históricas e econômicas referentes a um contexto social (Lara, 2008).

O conflito é visto como uma característica natural da adolescência, que surge devido às transformações corporais e hormonais e aos dilemas decorrentes do investimento para a resolução da crise de identidade (Bock, 2007; Ozella, 2003). Essa concepção está relacionada ao fato de se tomar como referência a vida adulta, caracterizada pela estabilidade, em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises. Concorde-se com autoras como Franco (2007) e Sposito (2005), quando afirmam que considerar a adolescência como fase naturalmente instável é resultado da compreensão da ordem social a partir de uma perspectiva adultocêntrica e incoerente, visto que parte das condições contemporâneas da vida em sociedade são inscritas na insegurança, turbulência e transitoriedade.

Além da atribuição de características negativas à adolescência, o modelo “Tempestade e Tensão”, segundo Griffin (2001), pode levar à tendenciosidade das pesquisas a partir da associação direta entre certos tipos de problemas, como relacionamentos conturbados com os pais, distúrbios alimentícios, gravidez precoce ou indesejada, desemprego, consumo de drogas e atividades criminais, com um público “problemático”, os adolescentes. Em vários casos essa associação é feita com um segmento específico de adolescentes com recortes sociais, econômicos, de raça e gênero que naturalizam a correlação entre problemas específicos e grupos juvenis específicos. Santos e Aléssio (2006) afirmam serem frequentes, tanto no senso comum quanto nos estudos científicos, as correlações lineares entre adolescência/juventude, violência e pobreza.



Diante dessa situação, adolescentes de classes populares são duplamente estigmatizados: 1) Por serem jovens e por atribuírem a eles características negativas consideradas “naturais” dessa faixa etária; 2) Por serem pobres e por se relacionar essa característica a risco social: ser jovem e jovem pobre é ser “suspeito” (Novaes, 2007). As ações direcionadas a esse jovem público, que pretensamente objetivam melhorar as condições de vida em que se encontra, frequentemente não promovem a cidadania desses sujeitos e funcionam como controle social, não no sentido de permitir a participação de atores sociais na formulação das políticas públicas, e sim como forma de prevenir formas de comportamentos considerados socialmente “desajustados” (Novaes, 2007).

Em contraponto com as pesquisas que trazem uma visão pessimista sobre a juventude, outras começam se preocupar em compreender a perspectiva dos próprios jovens e suas experiências, levando em conta suas percepções, formas de sociabilidade e atuação (Sposito 2001; Abramo, 1997). Atualmente, constata-se um aumento no número de estudos que se propõe a expor as condições de vida dos jovens, suas dificuldades, demandas e percepções, com o objetivo de conhecer e reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade. Ao se partir desse princípio, e entendendo que uma definição única de juventude é arbitrária (Lara 2008; Franco, 2007), devido à diversidade de representações e sentidos que a mesma tem no cotidiano, talvez seja mais apropriado se falar em juventudes, como uma condição transitória não no sentido daquilo que virá a ser, mas sim como forma de incorporar a essa noção o significado de processo, transformação e construção social e histórica (Casal, 1988; Casal et al, 2006).

## Representações Sociais de Adolescência: Estudos Empíricos

Os estudos em representações sociais (RS) da adolescência se tornaram recorrentes nos últimos anos. Doise (1996), ao analisar estudos sobre a RS da adolescência realizados na década de 1980 em países da Europa, concluiu que apresentavam uma atitude negativa concernente à adolescência, que também pode ser encontrada nos estudos sobre RS de adolescência publicados no Brasil nos últimos 10 anos. Em pesquisas sobre representações sociais de adolescência e práticas educativas de pais e professores de escolas privadas do Distrito Federal, Almeida, Pacheco e Garcia (2006) concluíram que essa fase do desenvolvimento humano é representada como período de descobertas (inclusive sexuais), transformações do corpo, desejo de independência e rebeldia, o que reflete a construção dos significados a partir de um duplo referente, onde as mudanças biológicas constituem-se como cenário para as mudanças emocionais (crises, rebeldia e irresponsabilidade). Ao indagarem aos participantes da pesquisa (pais e professores de escola pública) sobre quais as características necessárias para o adolescente ser uma “pessoa de bem”<sup>8</sup>, obtiveram como principais respostas os elementos *responsabilidade, honestidade, respeito*, ou seja, características incomuns nas RS de adolescências habitualmente encontradas nas RS positivas de adultos e componentes essenciais dos atributos de masculinidade. Concluem, portanto, que a RS de “adolescente de bem” é ancorada na RS de pessoa de bem, que é adulta e do sexo masculino.

Santos e Aléssio (2006), em outra pesquisa com 120 adultos (60 pais e 60 professores) de zona urbana, encontraram resultados semelhantes, mostrando que as

---

<sup>8</sup> As expressões “pessoa de bem” e “adolescente de bem” se referem a um conjunto de características valorativas que compõem uma moral socialmente aprovada como, por exemplo: honestidade, honradez, respeito e sinceridade frequentes nas RS de mulheres e especialmente homens adultos (Trindade, Menandro & Silva, 2009), mas não habituais nas RS de adolescentes.

características típicas da adolescência são a mudança e a instabilidade emocional (naturalização do conflito e crise), aliadas à necessidade de liberdade e independência. No entanto pais e professores divergem na atribuição das causas dos problemas existentes na adolescência. Na perspectiva dos pais os problemas são causados, principalmente, pelo consumo de drogas e pela rebeldia “natural” dos adolescentes. Já professores responsabilizam os pais e mencionam que a má criação, principalmente a ausência de limites, torna os adolescentes sem disciplina e sem respeito aos espaços dos outros. As práticas educativas ineficazes tornam os adolescentes indivíduos definidos pela falta: faltam limites, educação, interesse pelo estudo e responsabilidade. Contudo, em estudo anterior realizado com pais de adolescentes moradores de zona rural (Aléssio & Santos, 2005), encontraram resultados bastante distintos, o que mostra que as RS de adolescência, podem ser diferenciadas de acordo com o contexto sociocultural dos grupos. A adolescência no contexto rural é representada sobre outra perspectiva, e significada como um momento de conformação do indivíduo às regras e valores sociais, moldados a partir da inserção no mundo do trabalho (que se inicia nessa fase) e na preparação para constituição de família. O elemento central das RS de adolescência é o labor, que funciona como um indicativo do valor do jovem e como prática educativa utilizada para afastá-lo dos vícios (droga e jogos).

As representações sociais de adolescência para os adolescentes também podem apresentar significados diferentes. Apesar de serem encontrados elementos que são recorrentes nas RS de adolescência para adultos (transgressão, rebeldia, mudanças), apresentam, da mesma forma, elementos positivos. Paixão, Almeida e Rosa-Lima (2012), ao identificarem as RS sobre adolescentes genéricos<sup>9</sup>, encontraram uma

---

<sup>9</sup> Termo utilizado pelos autores do texto para se referirem às RS de adolescentes sem caracterizações específicas.

tipificação da adolescência na qualidade de uma fase de curtição, de progressivo aumento de liberdade, na qual as pessoas podem a curtir a vida. Há o destaque das relações sociais, especialmente entre pares, como importante para essa fase: namoro, amizade e sexo. Os estudos e a escola, como instituição facilitadora de um futuro de êxito são elementos recorrentes dessas representações.

Outros estudos (Rodrigues, Jesus, Silva, Oliveira & Paiva, 2011; Souza, Nóbrega & Coutinho, 2012; Martins, Trindade & Almeida, 2003) apresentam resultados semelhantes, apesar de também apresentarem elementos que demarcam as especificidades dos participantes das pesquisas. Por exemplo, o estudo de Rodrigues et al (2011), com adolescentes soropositivos, apresenta o relato dos entrevistados que indicam que a vivência da adolescência é limitada pelo medo de se relacionar e ser discriminado, como consequência de sua condição, e pelo uso de medicamentos. Na pesquisa de Paixão, Almeida e Rosa-Lima (2012), quando se indaga sobre a adolescência em contextos específicos, encontra-se que o adolescente “carente”, ao contrário do adolescente em conflito com a lei, não é representado a partir da noção de desvio e criminalidade. A falta e a fome são componentes do núcleo central e estão associadas ao elemento periférico necessidade. O adolescente “normal” aparece com uma representação mais positiva, que é mediada pela institucionalização da adolescência, visto que o lugar de todo adolescente é na escola. Souza, Nóbrega e Coutinho (2012) investigaram as RS de adolescentes grávidas do primeiro filho sobre adolescência. Constataram movimento dialético resultante do conflito entre o desejo (de tornar-se adulta, de ser independente, de ter um filho) e o medo das perdas afetivas e psicossociais (perda do *status* de adolescente, medo de perder a proteção dos pais, medo da autonomia e das responsabilidades advindas da maternidade). Martins, Trindade e

Almeida (2003) encontraram resultados específicos da RS de adolescência em adolescentes da zona rural. Para esses adolescentes o futuro é elemento relevante nessas representações e pode ser alcançado a partir do “ser”: Ser bons, responsáveis, trabalhadores, humildes. O suporte dos pais (amar e ser amado) e a observação das regras também são recursos para alcançar esse futuro.

As pesquisas apontam para a importância da mídia para a construção e difusão das representações sociais, desde o primeiro estudo elaborado por Moscovici, publicado em 1961, sobre a forma como a Psicanálise foi apreendida e significada pela sociedade francesa da década de 1950 (Moscovici, 2012). O autor discutiu o papel da comunicação na formação das representações sociais a partir de três enfoques: dos fenômenos cognitivos, da criação de um universo consensual e dos fenômenos de influência e de pertença sociais. Em relação a esse último, o autor mostra a influência, e, por muitas vezes, a manipulação, dos meios de comunicação de massa na construção das representações sociais (Jodelet, 2001) e sua relação com as práticas sociais, visto que são guias para as ações e trocas cotidianas. Para Moscovici (2010), a percepção pública de temas relevantes é construída com base nas informações transmitidas pela mídia. Estas informações, veiculadas sob as mais diversas formas, são apropriadas e reconstruídas pelos indivíduos ou grupos, dando origem a condutas pertinentes aos sentidos atribuídos nesta reorganização.

Passados quase 60 anos, pode-se inferir que essa influência tenha se tornado maior, tendo em vista que os meios de comunicação se desenvolveram e se tornaram mais acessíveis à população geral, e as tecnologias, especialmente aquelas relacionadas à internet e às redes sociais, facilitaram o acesso à informação, o compartilhamento de opiniões e ideias, e suscitaram o debate entre as pessoas sobre questões socialmente

pregnantes. A comunicação midiática não é neutra, e as RS que difundem são carregadas de ideologias (crenças, valores, opiniões) que, muitas vezes, atendem aos interesses de determinado segmento da sociedade. Esses conteúdos podem interferir diretamente na prática dos indivíduos, conforme a dinâmica das interações realizadas entre sujeito e objeto, que são mediadas pelas representações sociais e articuladas no âmbito do meio comunicacional (Jodelet, 2001). Por isso, o conhecimento das representações sociais veiculadas pela mídia é de fundamental importância, tendo em vista que possibilita o acesso a um conjunto de sentidos e significados, que servem de referência para os indivíduos e grupos no seu processo de apreensão da realidade e nas suas práticas sociais. Portanto, a mídia tem um papel central na construção e difusão de representações sociais de adolescência, que podem levar, inclusive, à criminalização de determinados segmentos sociais, como os adolescentes das classes populares.

A ANDI: Comunicações e direitos, organização não governamental especializada no monitoramento de notícias publicadas na mídia sobre crianças e adolescentes, publicou, no final de 2013, o relatório “A mídia brasileira e as regras de responsabilização dos adolescentes em conflito com a lei”<sup>10</sup>. Os resultados principais indicam a existência de uma prática editorial eivada de distorções. Os noticiários que abordam o sistema socioeducativo e as regras de responsabilização dos adolescentes em conflito com a lei têm caráter notadamente ideológico, baseado em mitos e descolado da realidade e das estatísticas sobre as infrações cometidas por adolescentes. Indicam também a criação de uma mentalidade baseada em sete tendências<sup>11</sup>, que influencia a

---

<sup>10</sup> Disponível em [http://www.andi.org.br/view/publicacoes?tid=369&tid\\_1=117&tid\\_2=412](http://www.andi.org.br/view/publicacoes?tid=369&tid_1=117&tid_2=412)

<sup>11</sup> As tendências são as seguintes: 1) noticiário centrado em crimes graves contra as pessoas, envolvendo adolescentes; 2) restrito à legislação que regula as regras de responsabilização desse grupamento; 3) focado na pretensa impunidade que seria garantida pelo Estatuto da criança e do Adolescente; 4) presença de um reducionismo, que enfatiza apenas a ação do sujeito, ignorando o contexto onde ela é produzida; 5) se foca no ato infracional e negligencia os desdobramentos legais; 6) limitado à defesa na mudança da legislação que regula as regras de responsabilização; 7) defesa contundente da redução da menoridade penal como solução para o aumento dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes.

atitude da sociedade em relação à questão – em pesquisa realizada em abril de 2013 pelo Data Folha, 93% dos paulistanos apoiam a redução da maioria penal<sup>12</sup>. Os resultados da enquete, divulgada pela Agência Senado<sup>13</sup> no mesmo mês, indicam que 87% dos respondentes apoiam que adolescentes não tenham regime penal diferenciado de adultos.

Pesquisas documentais realizadas com periódicos de grande circulação sobre as representações sociais contidas em seu conteúdo indicam resultados semelhantes. A pesquisa “Os adolescentes e a violência na imprensa”, de Santos, Aléssio e Silva (2009), cujo objetivo foi analisar as RS sobre adolescência e violência veiculadas pela imprensa pernambucana, indicou, entre os resultados, a legitimação do tratamento dado pela mídia aos adolescentes de distintas classes sociais: adolescentes de classe médio-alta são vítimas de violência e se envolvem excepcionalmente nessas situações, enquanto adolescentes pobres são autores de violência e culpados por essas situações. Para o adolescente pobre não há destaque da condição de pessoa em desenvolvimento, e o termo “menor”, que carrega um peso discriminatório, é empregado com frequência. Espíndula, Aranzedo, Trindade, Menandro, Rolke e Bertollo (2006) também descrevem o uso de termos discriminatórios para designar os adolescentes de classe popular envolvidos em situação de violência. Segundo esses autores, como elementos de RS, estão ancorados em práticas correcionais direcionadas à juventude pobre, marcadas especialmente pela institucionalização, e em uma legislação menorista – o Código de Menores. Apesar de ter sido revogado há 24 anos, com a entrada em vigor do Estatuto da

---

<sup>12</sup> Pesquisa disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/04/1263937-93-dos-paulistanos-querem-reducao-da-maioridade-penal.shtml>

<sup>13</sup> Disponível em <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/04/18/segundo-pesquisa-87-dos-entrevistados-apoiam-reducao-da-maioridade-penal>

Criança de do Adolescente, as representações de adolescentes pobres nela contidas ainda orientam as concepções da mídia, dos juristas e da população em geral.

Outros estudos, mesmo que não direcionados especificamente para situações de violência na adolescência, indicam que a mídia atribui sentidos negativos a essa fase do desenvolvimento. Menandro, Trindade e Almeida (2003) em investigação sobre as RS de adolescência em matérias publicadas pela revista *Veja* em dois tempos (1968-1974 e 1996-2000), encontraram um núcleo de sentido (ao qual denominaram *adolescência e ruptura*), composto por elementos que faziam menção à vulnerabilidade social do adolescente e à violência (onde esses sujeitos ocupam o lugar de autores e de vítimas). Em pesquisa mais recente sobre as RS de adolescência veiculadas em revistas direcionadas ao público adolescente e a pais de adolescentes, Santos, Neto e Souza (2012) encontraram quatro classes com sentidos distintos: duas que refletem o discurso do adulto e outras duas, o discurso dos adolescentes. A primeira contém elementos que descrevem como os pais devem proceder para lidar com a “crise” dos filhos e a importância de buscar a ajuda dos especialistas “psi” (psicólogos e psiquiatras), e a segunda é relativa aos problemas “típicos” da adolescência, que apresentam um viés de gênero: para as meninas a principal questão é o controle da sexualidade e da gravidez e para os meninos é o consumo de drogas. A terceira classe aborda elementos concernentes ao futuro profissional do jovem e destaca as profissões mais promissoras do mercado de trabalho e as competências necessárias para se destacar e enfrentar a alta competitividade na busca pelo emprego. A última classe apresenta o discurso do jovem sobre ele mesmo e aborda questões sobre os relacionamentos entre pares e sexualidade, com ênfase nas questões de orientação sexual.



A lógica da adolescência qualificada como um problema é adultocêntrica e, por vezes, indica um discurso sobre os adolescentes que nem sempre se reproduz entre os adolescentes, que podem ter perspectivas diferenciadas e mais positivas. Essa questão já foi discutida por Doise (1996), ao indicar que as representações sociais de adolescência são caracterizadas pela discriminação dessa etapa do desenvolvimento e pela noção de dominância, onde os atributos que caracterizam o modelo da categoria dominante (adultos e mídia) são aqueles que são valorizados pela sociedade em geral e, por outro lado, as RS sobre os dominados (adolescentes) são investidas com atributos negativos.

Adolescentes, contudo, por fazerem parte de uma sociedade pensante (Moscovici, 2003), onde pessoas e grupos não são receptores passivos, e, por isso mesmo, pensam e se comunicam, podem produzir representações específicas e contextualizadas sobre eles mesmos, resistentes às RS dominantes. Podem apresentar uma identificação semelhante ao modelo hegemônico, mas com características reduzidas ou constituídas de atributos contrários. Portanto, os estudos sobre representações sociais relativas ao desenvolvimento humano, na presente pesquisa, especificamente sobre a adolescência e a inserção laboral, devem levar em conta as condições históricas que subsidiaram essa construção e as questões econômicas e culturais mediadoras dessas representações sociais.

TRABALHO INFANTO-JUVENIL | 3

## Regulamentação do Trabalho Infanto-Juvenil

A atividade laboral de crianças e adolescentes é objeto de discussão no Brasil desde o início do século passado, quando o trabalho de crianças e adolescentes foi reconhecido por alguns setores sociais como penoso, insalubre e pior remunerado que o trabalho dos adultos. Segundo Ferla (2009), nessa mesma época, o discurso positivista higienista, adotado por médicos e juristas, ganhou força no país, passou a direcionar as políticas públicas, e fez da menoridade seu principal objeto de investigação. O discurso dos especialistas no início do século passado sobre o trabalho infanto-juvenil era muito controverso (Ferla, 2009). Os estudiosos dividiam-se entre os que defendiam o trabalho, por esse ser um paliativo para as famílias pobres, e aqueles que eram contra, por considerá-lo prejudicial às necessidades das crianças. Outros ainda o toleravam, desde que exercido em condições de higiene e segurança, por entender que as atividades laborais afastavam os infantes da rua e evitavam a delinquência infanto-juvenil; tanto que o Código de Menores, que restringia o trabalho de adolescentes com idades entre 12 e 14 anos, demorou dois anos para entrar em vigor, visto que um *habeas corpus* o suspendeu alegando que atentava contra o direito dos genitores de decidirem o que era melhor para os filhos (Rodello, 2005).

A primeira legislação específica para regulamentar o trabalho de menores de 18 anos no Brasil foi o Código de Menores de 1927, conhecido como Código Mello de Mattos<sup>14</sup> (Brasil, 1927). Essa normativa direcionava medidas de assistência e proteção especificamente a pessoas com menos de 18 anos que se encontravam em situação de abandono ou “delinquência”. Foi pautada em uma visão higienista de proteção social: práticas repressivas, assistencialistas e disciplinadoras, delineadas a partir do controle e

---

<sup>14</sup>Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)

da educação profissional (Macedo, Alberto & Araujo, 2012). O capítulo IX dessa lei apresentava as condições que deveriam ser observadas com relação ao trabalho infanto-juvenil. Havia a proibição do trabalho de menores de 12 anos de forma generalizada e daqueles com menos de 14 anos que não haviam concluído a instrução primária, a menos que o trabalho fosse indispensável para a subsistência do adolescente e de sua família. Era vedado o trabalho de menores de 18 anos em condições insalubres<sup>15</sup> e exigido um certificado de aptidão física, emitido por um médico, antes de começarem a trabalhar. A jornada diária não poderia passar de seis horas e deveria incluir um período de repouso de no mínimo uma hora, além de não poder ser exercida em horário noturno.

Os locais de trabalho também eram restritos: trabalhos realizados em logradouros públicos não poderiam ser feitos por meninas e meninos com idades menores de 18 e 14 anos, respectivamente, assim como o trabalho em teatros e cabarés, por serem considerados potencialmente danosos ao desenvolvimento moral de crianças e jovens. Havia diferenciações de gênero no tratamento aos jovens do sexo masculino e feminino: no capítulo IV do Código de Menores são descritos os institutos disciplinares responsáveis pelo acolhimento de crianças e jovens que estavam sob proteção do Estado. As meninas ficavam nas denominadas Escolas de Preservação, que ensinavam ofícios relacionados a atividades domésticas ou consideradas tipicamente femininas, como lavagem de roupas, engomagem, costura, cozinha, confecção de chapelaria, datilografia, jardinagem e criação de aves (artigo 202). Já os meninos eram recolhidos em Escolas de Reforma, destinadas a *“receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução menores do sexo masculino com mais de 14 e menos de 18 anos que forem julgados pelo juiz de menores e por este mandados internar”* (art. 204).

---

<sup>15</sup> O código considerava insalubre qualquer trabalho perigoso à saúde, à vida, à moralidade, excessivamente fatigante ou que excedesse as forças do adolescente (art. 104).

Esses adolescentes podiam trabalhar regularmente, sem obrigatoriedade de frequência escolar, além de ser previsto por lei que menores de 18 anos em situação irregular<sup>16</sup> poderiam ser internados em estabelecimentos especiais que utilizavam a laborterapia como tratamento de ‘regeneração moral’ (Ferla, 2009). Sob a influência das ideias higienistas e positivistas que imperavam até a metade do século passado, os especialistas defendiam que a ciência e o Estado deveriam se responsabilizar por fornecer orientação profissional a todas as crianças saídas do ensino primário, indicando quais deveriam ser destinadas à continuidade dos estudos e quais deveriam ser encaminhadas à aprendizagem profissional.

Apesar de todas essas restrições e de a lei prever punições pecuniárias, de restrição de liberdade e de perda do poder “pátrio”<sup>17</sup>, essas leis eram correntemente descumpridas e o trabalho infanto-juvenil era algo comum e tolerado por parte da sociedade. Uma das razões era a visão (que ainda se mantém no senso comum nos dias atuais) de que o trabalho de jovens, e até mesmo de crianças, além de afastar os mesmos de envolvimento com a “delinquência”, também era importante para o sustento material das famílias. Segundo Ferla (2009) o “*trabalho infantil conciliaria a necessidade material de famílias carentes por um lado, com a maior lucratividade do empregador de outro*” (p. 287). Essa visão, de que o trabalho é um recurso eficaz contra a delinquência juvenil, era institucionalizada e utilizada por instituições de atendimento de adolescentes em situação de risco ou autores de infração no intuito de afastar esses indivíduos da delinquência. A Constituição de 1937 afirmava que é dever do Estado cuidar da infância e juventude pobres e justificou a criação de escolas de aprendizes destinadas aos filhos

---

<sup>16</sup> Situação irregular era um termo utilizado para se referenciar às crianças e adolescente pobres, desassistidos pela família ou que haviam cometido algum tipo de ato infracional.

<sup>17</sup>Atualmente denominado poder familiar.

de operários e associados. É possível perceber a dualidade das políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes de distintas classes: trabalho manual para crianças pobres e filhos de operários e trabalho intelectual para os filhos da elite (Macedo & Alberto, 2012).

A laborterapia era utilizada tanto nos reformatórios (adolescentes autores de infração) quanto nos patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos (adolescentes em situação de abandono). Algumas das instituições criadas na década de 1940 e que utilizavam o trabalho como fator profilático ou de correção da delinquência juvenil, eram as seguintes:

- Casa do Pequeno Jornaleiro: Programa de apoio a jovens de baixa renda baseado no trabalho informal e no apoio assistencial e socioeducativo;
- Casa do Pequeno Lavrador: Programa de assistência e aprendizagem rural para crianças e adolescentes filhos de camponeses;
- Casa do Pequeno Trabalhador: Programa de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e adolescentes urbanos de baixa renda;
- Casa das Meninas: Programa de apoio assistencial e socioeducativo a adolescentes do sexo feminino com problemas de conduta.

Em 1943, com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), a aprendizagem profissional de adolescentes passa a ser normatizada<sup>18</sup> e a possuir regras de proteção a esse público, além de garantir que os direitos trabalhistas fossem estendidos a menores de 18 anos (Fonseca, 2003). O capítulo IV dessa legislação<sup>19</sup> apresenta as regras para esse segmento e proíbe o trabalho aos menores de 14 anos, exceto nas situações em que

---

<sup>18</sup> Consultar capítulo IV da CLT: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)

<sup>19</sup> Texto original da CLT de 1943: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>

é exercido em instituições que ministrem exclusivamente ensino profissional e nas de caráter beneficente ou disciplinar submetidas à fiscalização oficial. O Código de Menores de 1979 não aborda diretamente o trabalho infanto-juvenil, mencionando apenas que esse é regulamentado pela CLT.

Esse conjunto de legislações que vigoraram até o final da década de 1980 apresentava caráter tutelar, que submetia crianças e adolescentes à ação da Justiça e da Assistência por sua *simples* condição de pobreza, e era baseado no que estudiosos da área da infância e adolescente denominaram *Doutrina da Situação Irregular* (Rizzini, 1997). Essa *Doutrina* concebia crianças e adolescentes pobres como portadores de uma "patologia social", por não se ajustarem a um padrão social que tinha como referência as famílias de classe média, e diferenciava o tratamento dado às crianças/adolescentes das classes burguesas daquelas de classe popular, distinguindo-se criança de menor<sup>20</sup>.

Saraiva (2003) afirma que a noção de situação irregular embasava-se na conduta pessoal do adolescente, (caso de infrações por ele praticadas ou de "desvio de conduta"), da família (maus-tratos) ou da própria sociedade (abandono). Essa concepção de infância e adolescência pobres como problema ainda se mantém em políticas públicas, que são elaboradas no intuito de que esses não se tornem um problema social no futuro: conter, recuperar e integrar, são as metas das ações destinadas a esse público (Macedo & Alberto, 2012).

Os códigos de menores de 1927 e 1979, em seus capítulos primeiros, dispõem sobre assistência, proteção e vigilância a um tipo específico de crianças e adolescentes. Eram destinados às crianças e aos jovens considerados em situação irregular,

---

<sup>20</sup>O termo menor, apesar de atualmente considerado pejorativo, era utilizado em todas as legislações referentes a crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social e refletia a noção de que a pobreza era um potencializador para delinquência de pessoas menores de 18 anos.

caracterizados como objeto potencial de intervenção dos Juizados de Menores, sem que fosse feita qualquer distinção entre criança/adolescente em situação de vulnerabilidade social e adolescente autor de infração. Segundo Perez e Passone (2010), em nome da proteção dos “menores”, eram-lhes negadas todas as garantias dos sistemas jurídicos do Estado de Direito, praticando-se verdadeiras violações e concretizando-se a criminalização da pobreza e a judicialização da questão social. As medidas tomadas pelo Juiz de Menores, figura responsável pela aplicação das medidas de cunho social e penal, geralmente não faziam distinção entre “menores” infratores e “menores” vítimas da sociedade ou da família. A solução costumava ser a internação, por tempo indeterminado, nos grandes institutos para “menores”. O trabalho, nessa perspectiva, continuava a ser um recurso de ressocialização ou prevenção da delinquência juvenil, não um direito atribuído a esses indivíduos.

A partir do final da década de 1980, a Doutrina da Situação Irregular é substituída pela Doutrina da Proteção Integral da criança e do adolescente. Nessa perspectiva, todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos civis, sociais e políticos que devem ser garantidos pela família, sociedade e Estado. A Constituição Federal, especialmente o artigo 227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sanciona as principais normativas que garantem a esses indivíduos, com prioridade absoluta, os direitos à sobrevivência (vida, saúde e alimentação); direito ao desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização); e o direito à integridade física, psicológica e moral (dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária). Por conseguinte, pelo menos oficialmente, o ECA modificou a concepção de inserção laboral do adolescente, visto que a iniciação no mundo do trabalho é considerada um



acesso desses indivíduos à cidadania e não como tratamento da delinquência juvenil, como previsto em normativas anteriores.

Além da CLT, existem atualmente várias leis que regulamentam o trabalho de jovens/adolescentes. O artigo sétimo da Constituição Federal de 1988 proíbe o trabalho noturno, insalubre ou perigoso às pessoas menores de 18 anos, qualquer trabalho aos menores de 16 anos, fazendo uma ressalva ao trabalho de maiores de 14 anos de idade sob a condição de aprendiz. O trabalho infantil é proibido e o trabalho de adolescentes, a partir de 14 anos, é regulamentado por leis de proteção específicas como as leis 10.097/2000 (lei do Aprendiz) e lei 11.180/2005. OECRIAD também normatiza o trabalho de menores de 18 anos. O artigo 69 do capítulo V dessa legislação afirma que o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, que devem ser observadas a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a necessidade de se capacitar adequadamente esse adolescente para o mercado de trabalho. O artigo V do ECRIAD regulamenta como deverá ser o trabalho de adolescentes e proíbe que exerçam atividades noturnas, perigosas, insalubres ou penosas, e em locais prejudiciais ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social. Além disso, o trabalho é regido por legislação especial, que assegura direitos trabalhistas e previdenciários, estabelece que as atividades não podem trazer prejuízo às atividades escolares e torna a frequência em estabelecimento escolar obrigatória.

O Decreto nº 5.598/2005 estabelece as diretrizes atuais para a realização do contrato de aprendizagem e a formação técnico-profissional de aprendizes<sup>21</sup> entre 14 e 24 anos. Institui que todas as empresas de médio e grande porte são obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, por um período de até 24 meses,

---

<sup>21</sup>Apesar da idade para exercer atividades de aprendizagem ser estendida até os 24 anos é garantida ao adolescente entre 14 e 18 anos a prioridade para o exercício da função de aprendiz.

como aprendizes de ofício. Os Programas de Aprendizagem devem ser constituídos por atividades teóricas e práticas<sup>22</sup>, 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 ou nos Serviços Nacionais de Aprendizagem que constituem o sistema “S”<sup>23</sup>, em escolas técnicas de educação e/ou, na falta dessas instituições ou por excesso de demanda, em formadoras legalmente qualificadas<sup>24</sup> e inscritas nos conselhos municipais de direitos das crianças e dos adolescentes.

Os aprendizes têm assegurado direitos trabalhistas, como registro das atividades na carteira de trabalho, garantia de salário mínimo hora<sup>25</sup>, contribuição ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), férias, preferencialmente coincidentes com as escolares, vale transporte e décimo terceiro salário proporcional aos rendimentos recebidos. A jornada de trabalho não deve ser superior a seis horas diárias, admitindo-se oito horas para os aprendizes que já tiverem completado o Ensino Fundamental, se nessa jornada forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. É proibida a prorrogação de jornadas laborais, sendo mais comum as de quatro horas diárias para adolescentes e seis horas para quem concluiu o ensino médio, em respeito ao tempo dos estudos regulares e de atividades esportivas e culturais. Ao contratar o aprendiz entre 14 e 18 anos, a entidade qualificada em formação profissional deve também observar os demais direitos assegurados pelo ECRID.

---

<sup>22</sup> Quarenta por cento da carga horária do PAP deve corresponder a atividades teóricas e 60 por cento a atividades práticas.

<sup>23</sup> O Sistema “S” é formado pelas seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP.

<sup>24</sup> Para informações mais detalhadas sobre o exercício da atividade profissional consultar o Manual de Aprendizagem redigido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2009).

<sup>25</sup> Salário mínimo hora em 2013 era de 2,83 reais, o que corresponde a um montante de 318,26 reais para uma jornada de 20 horas semanais.

De acordo com o decreto 5.598/2005, o número de aprendizes a ser contratado pelos estabelecimentos<sup>26</sup> deve corresponder a no mínimo cinco e no máximo quinze por cento dos trabalhadores lotados, cujas funções demandem formação profissional. Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) entre janeiro de 2010 a março de 2012<sup>27</sup> foram contratados no país 717.985 adolescentes. Considerando o número de empresas no país o contingente de aprendizes deveria ser 41% maior (MTE, 2013), o que significa que se faz necessária a criação de mais postos de trabalho em situação regular e protegida. O cumprimento dessa legislação poderia garantir a efetivação do direito à profissionalização e a diminuição do número de adolescentes em situação de trabalho infanto-juvenil. Esse é um objetivo almejado pelo Brasil, como país signatário da convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho, que trata da proibição e eliminação das piores formas de trabalho realizadas por crianças e adolescentes.

### **Perspectivas Atuais sobre o Trabalho Infanto-Juvenil**

O trabalho infanto-juvenil é uma preocupação que se destaca na sociedade brasileira e em organismos internacionais de defesa dos direitos humanos, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF). De acordo com relatórios (OIT, 2013), existem mais de 168 milhões de crianças e adolescentes no mundo em situação de trabalho infantil<sup>28</sup> (o que corresponde a 11% da totalidade da população de crianças/jovens), exercendo atividades laborais, sendo que metade delas encontra-se em situação de trabalho

---

<sup>26</sup> Entendido como todo complexo de bens organizado para o exercício de atividade econômica ou social do empregador, que se submeta ao regime da CLT.

<sup>27</sup> Informações mais recentes sobre o número de adolescentes aprendizes no Brasil.

<sup>28</sup> A nomenclatura “trabalho infantil” é utilizada por instituições de combate ao trabalho irregular, como a OIT, para denominar as atividades irregulares exercidas por pessoas com menos de 17 anos.

degradante, em atividades potencialmente danosas ao seu desenvolvimento físico, social, psicológico e moral.

A OIT (2013) utiliza nomenclaturas diferenciadas para situações distintas envolvendo pessoas com menos de 18 anos que trabalham. O termo *crianças em atividade econômica* refere-se aos indivíduos com menos de 18 anos que se encontram ocupados em atividade econômica de qualquer natureza, pelo menos durante uma hora no período de referência. Inclui as formas de trabalho em economias formais e informais, dentro ou fora do contexto familiar, o trabalho remunerado ou com fins lucrativos, ou o trabalho doméstico realizado fora do lar da criança, para uma entidade empregadora. Para adolescentes, além das delimitações etárias, são consideradas trabalho infantil as atividades que interferem negativamente em seu processo educativo, que se desenvolvam em ambientes perigosos ou sob condições que prejudiquem seu potencial e sua dignidade, sendo prejudicial para o desenvolvimento físico e psicológico (Internacional Labour Organization<sup>29</sup>, 2013). Por exemplo, um adolescente de 15 anos, que exerça algum tipo de atividade econômica, pode ou não estar em situação de trabalho infantil, dependendo do tipo de trabalho exercido.

Os países em desenvolvimento são aqueles com maior incidência de trabalho infantil e concentram 96% dessa modalidade de trabalho no mundo todo. Atualmente, a região da Ásia/Pacífico é aquela com o maior número absoluto de crianças/adolescentes em situação laboral irregular, apesar de a África Subsaariana ser a região mundial com a maior concentração de crianças e adolescentes trabalhadores, com 21% das crianças dessa região em situação de trabalho infantil. A atividade econômica onde mais se encontra pessoas dessa faixa etária em situações precárias de trabalho é a agricultura

---

<sup>29</sup> Disponível em <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.htm>

(59%), seguida pelo setor de serviços (26%, dos quais 5% no setor de serviços domésticos) e pela indústria (7%).

O envolvimento no trabalho infantil é maior entre os meninos (59,4%) do que entre meninas (40,6%), apesar de que essas taxas podem estar subestimadas pelo fato de o trabalho doméstico, atividade tipicamente realizada por pessoas do sexo feminino e incluída entre as formas mais perigosas de trabalho, ser mais difícil de contabilizar por ocorrer em residências privadas, frequentemente sem registro, o que dificulta sua visibilidade e conseqüente denúncia. Em relação ao contingente total de crianças/adolescentes no mundo, aqueles com idades entre 12-14 anos constituem o grupo etário com maior número de indivíduos em situação de trabalho infantil (13,1%), seguidos pelo de 15-17 anos (13%) e 5-11 anos (8,5%). Apesar do número alarmante de indivíduos menores de 18 anos em situação de trabalho, as estimativas recentes indicam que houve redução do número de crianças trabalhando nos últimos quatro anos, em parte devido à adesão de grande número de nações às convenções da OIT e à recuperação dos países da crise econômica mundial de 2008/2009.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012) há por volta de 3,5 milhões de indivíduos com idades entre 5-17 anos que trabalham, sendo que três milhões com idades entre 14-17 anos, o que representa 13,5% das pessoas com 14 e 15 anos e 28,6% das pessoas com 16 e 17 anos. Gonçalves et al (2012) traçaram o perfil urbano de adolescentes de 14-15 anos trabalhadores, residentes na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul, e encontraram uma situação alarmante. Apenas um por cento da amostra estava em situação regular de trabalho, com um salário médio de 150 reais e com uma média de horas de trabalho diária inferior a seis. Havia maior prevalência de trabalho entre os meninos, apesar de as meninas se encontrarem em uma

situação mais precária, por exercerem predominantemente trabalho doméstico<sup>30</sup> e se concentrarem no tercil inferior de renda recebida, sendo mais mal remuneradas do que os meninos. O trabalho não legalizado na adolescência, portanto, é uma forma de reprodução das iniquidades de gênero e de divisão sexual do trabalho, alocando meninas para as ocupações mais precárias.

É importante ressaltar que nem toda atividade laboral realizada na adolescência é condenada pela OIT. A expansão das atividades econômicas regulamentadas e protegidas entre pessoas com idades entre 14 e 17 anos é considerada um recurso no combate às piores formas de trabalho infantil<sup>31</sup> (OIT, 2013). Nem todo o trabalho feito por crianças e adolescentes deve ser classificado como trabalho infantil e, portanto, extinto. Em geral, a participação de crianças e adolescentes em trabalhos que não prejudiquem a sua saúde e desenvolvimento pessoal, ou interfiram com a sua escolaridade, é considerada positiva para o desenvolvimento. As ocupações que incluem o apoio que prestam aos seus pais em casa, a ajuda em um negócio familiar, a execução de tarefas fora do horário escolar ou durante as férias para ganhar algum dinheiro, são consideradas importantes para o desenvolvimento dos adolescentes, pois podem lhes proporcionar habilidades sociais e experiência, e ajuda a prepará-los para serem membros produtivos da sociedade na vida adulta.

Apesar de haver atualmente um consenso jurídico e acadêmico sobre o trabalho infantil, considerando-o danoso e insalubre ao desenvolvimento das crianças, ainda existem divergências na literatura sobre os efeitos do trabalho no desenvolvimento dos

---

<sup>30</sup>Segundo a OIT (2011), o trabalho doméstico é uma das piores formas de trabalho infantil e apresenta oito riscos ou perigos em potencial: 1) carga horária de trabalho elevada 2) trabalho físico pesado 3) abuso físico ou emocional 4) abuso sexual 5) condições deficientes de vida 6) falta de oportunidades educativas 7) falta de oportunidades para o desenvolvimento social e emocional 8) baixos salários ou trabalho em condições análogas à escravidão.

<sup>31</sup> As Piores Formas de Trabalho Infantil (TIP) são tipos de trabalhos relacionados em uma lista elaborada pela OIT para apresentar as formas de trabalho que são proibidas aos menores de 18 anos por serem prejudiciais ao desenvolvimento físico, social e afetivo de crianças e adolescentes. No Brasil elas constam do decreto 6481 de 12 de junho de 2008: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm)

adolescentes. Duas das principais preocupações concernentes ao trabalho juvenil são: as condições de trabalho impostas aos adolescentes e os danos à escolarização, já que parte dos que começam a trabalhar muito cedo apresentam defasagem escolar ou acabam evadindo (Alves-Mazzotti, 1998). Porém, essa mesma autora em outro estudo (Alves-Mazzotti, 2002) defendeu que não é possível realizar a análise dessas variáveis em uma relação de causa-efeito tão direta: trabalho e evasão escolar são correlacionados por estarem presentes no mesmo contexto, por serem consequências dos mecanismos de exclusão social que ceifam a qualidade de vida de milhões de adolescentes e crianças brasileiros. Essa associação de causa-efeito entre trabalho e fracasso escolar precisa ser revista, e outras variáveis presentes na situação precisam ser consideradas, como as condições de acesso escolar, qualidade de ensino e as macro políticas educacionais.

Oliveira e Robazzi (2001) compartilham dessa mesma visão de que a questão do trabalho juvenil deve ser pensada de forma relativizada. Para essas autoras, essa é uma tarefa de alta complexidade, que deve ser realizada cuidadosamente para que o pesquisador não fique preso à dicotomia trabalho positivo/negativo. É necessário o equilíbrio entre a proteção social dos adolescentes de situações de trabalho perigosas, que prejudiquem seu desenvolvimento psicossocial, mas também é preciso garantir a inserção laboral como um direito previsto em lei. É necessário pensar nas relações escola/trabalho em uma perspectiva que as compreenda como parte de uma mesma conjuntura, e não como estando em polos opostos, pois olhar o trabalho a partir da educação é reconhecê-lo como parte da realização educativa de qualquer pessoa, visto que a cidadania sem trabalho é vazia.

Câmara, Sarriera e Pizzinato (2004), ao discutirem a inserção do jovem no mercado de trabalho, apresentam um modelo sistêmico de empregabilidade, que além

dos níveis de influência macrossistêmicos (mercado de trabalho, características do contexto local/regional e contexto político-econômico), é composto também por um plano mesossistêmico de empregabilidade constituído de fatores microssistêmicos (história de vida, aspectos físicos, de gênero e etnia, atributos psicocognitivos, escolaridade e formação profissional, nível econômico e cultural, experiência laboral, competências, habilidades e atitudes em relação ao trabalho).

Os recursos do meio referem-se às oportunidades de desenvolvimento positivo oferecidas aos adolescentes/jovens a partir do acesso aos serviços públicos (educação de qualidade, saúde, segurança, água e esgotamento sanitário, lazer, políticas públicas voltadas para os adolescentes) e redes de apoio psicossocial. As relações estabelecidas abrangem redes de apoio e proteção social (família e outros adultos de referência). O tipo de relações entre pares e o tipo de vizinhança (onde as situações de risco e vulnerabilidade podem ser maiores ou menores) também são recursos importantes (Câmara, Sarriera&Pizzinato, 2004). Essas oportunidades são, em grande parte, responsáveis pela vida que o jovem levará, pelas habilidades e recursos afetivos e cognitivos que ocasionarão um desenvolvimento mais ou menos positivo e, conseqüentemente, pelas características do perfil de empregabilidade.

O acesso à educação de qualidade e a inserção no mercado de trabalho segura e qualificada são os principais mecanismos de promoção da inclusão social, da autonomia dos sujeitos e da socialização para a vida adulta (Lobato &Labrea, 2013). Contudo, jovens estão em desvantagem no processo de inserção no mercado de trabalho, seja pela falta de experiência de trabalho ou por ter recebido uma formação educativa descontextualizada, pouco orientada para o desenvolvimento das competências e habilidades técnicas e sociais demandadas pelo mercado (Câmara, Sarriera & Pizzinato,



2004). Isso dificulta o acesso aos postos de trabalho, especialmente aos mais bem remunerados que permitam aos adolescentes continuar os estudos e a qualificação profissional. É necessária a criação e oferta de alternativas para que o processo de formação esteja devidamente associado a condições seguras e qualificadas de inserção no mercado de trabalho.

Segundo Abramo (2013), existem quatro prioridades relacionadas à promoção do trabalho para a juventude: 1) educação de qualidade; 2) conciliação do trabalho, estudos e vida familiar; 3) inserção ativa e digna no mercado de trabalho; 4) o diálogo legal. Clementino (2013), ao analisar as políticas públicas laborais para adolescentes, identificou nos PAP's uma oportunidade de ampliar o acesso ao mercado de trabalho em condições protegidas e que promovam o trabalho decente, pelas características educativas que os Programas de Aprendizagem Profissional possuem.

Por isso mesmo, é necessário analisar os prós e contras da inserção laboral da adolescência e os contextos em que ela acontece: o trabalho irregular e o trabalho protegido. A revisão das pesquisas realizadas nos últimos anos pode contribuir para contextualizar essa situação. Vários autores (Oliveira & Robazzi, 2001; Oliveira, Sá, Fischer, Martins & Teixeira, 2001; Oliveira, Fischer, Amaral, Teixeira & Sá, 2005) defendem que os significados do trabalho na adolescência são construídos a partir elementos que devem ser compreendidos em uma rede de significados, constituída pelos determinantes para a inserção, pelas consequências físicas e psicossociais, e pelos sentidos construídos pelos adolescentes e sua rede de apoio sobre o labor. No intuito de contribuir para essa tarefa, na próxima seção serão apresentadas pesquisas que indicam as consequências positivas e negativas do trabalho na adolescência.

### **Impactos biopsicossociais da inserção laboral.**

Vários estudos apontam para aspectos negativos da inserção laboral na adolescência, que englobam possíveis danos físicos e/ou psicossociais. Fischer et al (2005) indicam que tarefas cujas exigências são incompatíveis com o estágio de desenvolvimento dos adolescentes apresentam correlação positiva com maior número de acidentes de trabalho, dores no corpo e redução da duração do sono durante a semana. Asmus, Raymundo, Barker, Pepe e Ruzany (2005), em estudos realizados em um programa de saúde do trabalhador voltados para adolescentes, indicaram efeitos negativos físicos como dorsalgia, fadiga ocupacional, muscular e visual, associada a um aporte nutricional inadequado, má alimentação, dificuldade de concentração nos estudos, resultados coincidentes com outros estudos (Pimenta et al, 2011; Torres, Paula, Ferreira & Pinheiro, 2010; Santos, Mauro, Brito & Machado, 2009; Fernandes, 2008). Esses autores concluíram, em vista dessa situação, ser imperativo supervisionar e controlar as tarefas elaboradas por adolescentes no intuito de prevenir potenciais riscos à saúde (física e mental).

A prevalência do consumo de álcool e do tabagismo em adolescentes trabalhadores é maior do que em adolescentes que não trabalham, como indicado em estudos de Souza e Filho (2007) e de Dall'Agnol, Fassa e Fachinni (2011). As causas apontadas sugerem que os comportamentos de fumar e de ingerir álcool são associados à independência e adultez, modelos com os quais os adolescentes em situação laboral querem se identificar. Estudos indicam que a insatisfação com o trabalho está correlacionada com o uso de substâncias psicoativas por esse público (Souza & Filho, 2007). Além disso, o aumento do poder aquisitivo dos adolescentes pode facilitar o acesso a essas substâncias. Os autores concluem que em situações de trabalho legalizado

faz-se necessário utilizar o ambiente laboral como espaço de intervenção e prevenção ao tabagismo.

As horas de sono também podem ser prejudicadas: pesquisas comparativas (Pereira, Bernardo, Almeida & Louzada, 2011) indicam que a prevalência de baixo-sono é maior entre aqueles que exercem alguma atividade econômica (52%, contra 36%). Fischer et al (2005) sugerem que adolescentes que realizam atividades laborais com grande exigência psicológica também apresentam redução nas horas de sono, o que pode levar à sonolência diurna (Rezende et al 2012; D. C. Oliveira, Fischer, Teixeira, Sá & Gomes, 2010; Lachtim & Soares, 2009) e, conseqüentemente, acarretar diminuição da atenção, o que pode levar ao menor aproveitamento do conteúdo escolar e a acidentes de trabalho. Em pesquisa com aprendizes e estagiários de uma organização não governamental (ONG), a maioria dos adolescentes relatou diminuição nas horas de sono após começarem a trabalhar, pois dormiam muito tarde e tinham que acordar muito cedo, visto que moravam muito distante do local de trabalho (Luz, Silva, Turte, Lopes & Fischer, 2012).

Existe correlação positiva entre precarização das condições laborais (empregadas domésticas, oleiro e garçom) e acidentes de trabalho (Fischer, Martins, Oliveira, Latorre & Cooper, 2003). Isso indica a necessidade da criação de programas e políticas públicas que se concretizem em serviços de saúde capazes de gerar bem-estar e evitar riscos ocupacionais (Torres, Paula, Ferreira & Pinheiro 2010; Santos, Mauro, Brito & Machado, 2009). Esses serviços, contudo, geralmente estão associados às situações de trabalho protegido e legalizado e os estudos indicam (Fischer et al 2005) que os acidentes de trabalho são mais comuns com adolescentes que trabalham informalmente, onde é mais comum encontrar condições insalubres de trabalho. Nagai et al (2007), em pesquisa

sobre o conhecimento e práticas de adolescentes na prevenção de acidentes de trabalho, encontraram que adolescentes atribuem como causas dos acidentes ocupacionais, em primeiro lugar, a responsabilidade individual do funcionário, para somente depois pensarem que as condições insalubres e o próprio ambiente podem ser desencadeadores desses acidentes. Os autores concluíram que os adolescentes têm um conhecimento limitado sobre acidentes de trabalho e formas de prevenção, e que a culpabilização individual por situações, cujos fatores externos são preponderantes, possivelmente é resultado de um processo de aprendizado social.

Além dos possíveis danos físicos relativos à inserção laboral precoce, existem dados que se referem aos aspectos psicossociais do desenvolvimento do adolescente. Asmus, Raymundo, Barker, Pepe e Ruzany (2005), afirmam que adolescentes submetidos a condições de trabalho podem perder a capacidade de sonhar, ter autoestima baixa e acabarem se sujeitando à lógica que define que para conseguir um trabalho é necessário se sujeitar às condições existentes, mesmo que insalubres.

A falta de conhecimento da legislação brasileira que protege o trabalho do adolescente pode levá-lo a realizar tarefas que são incompatíveis com seu desenvolvimento pessoal, e que podem comprometer sua saúde e qualidade de vida (Luz et al, 2012). Adolescentes têm mais chance de se envolver em situações de risco no trabalho do que adultos (Pereira, Bernardo, Almeida e Louzada, 2012; Souza & Filho, 2007; Fischer et al, 2003), por não saberem lidar com situações de exploração e assédio moral que possam ocorrer no ambiente de trabalho.

Turte, Correa, Luz e Fischer (2012), investigaram o que adolescentes aprendizes e estagiários sabem sobre assédio moral e as estratégias de enfrentamento, caso ocorresse. Encontraram como resultados: dificuldade em evitar o assédio moral, relatos

de ações pouco funcionais, como discutir com o agressor, fingir que não está acontecendo nada e não dizer nada a ninguém. Os autores concluem que é importante os jovens conhecerem a legislação trabalhista sobre o assunto, assim como o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que promovam autonomia e empoderamento.

Os impactos da inserção laboral no desempenho escolar são controversos. Se por um lado autores indicam que o trabalho precoce pode rivalizar com a educação (Fischer, Oliveira, Teixeira, Teixeira & Amaral, 2003; Madeira, 1993), causando atraso escolar e interferindo na aquisição de competências básicas exigidas pelo mercado de trabalho (parte delas obtidas a partir da escolarização), por outro o impacto negativo geralmente está associado às condições de trabalho irregulares (Rezende et al 2012) e a atividades que, além de não propiciarem possibilidades de ascensão social, acarretam consequências físicas, como cansaço e sono, que ocasionam atrasos e faltas e que diminuem o aproveitamento escolar dos adolescentes. Santana e Dimenstein (2005), em estudo com meninas que trabalhavam como empregadas domésticas, encontraram que essas apresentam maior evasão escolar do que aquelas que possuem outro tipo de ocupação laboral. Contudo, em situações de trabalho regulares, as relações trabalho-escola parecem ser mais positivas: no mesmo estudo de Rezende et al (2012), 90,16% dos entrevistados afirmaram que o desempenho escolar após inserção em PAP melhorou ou não se alterou.

Os significados de adolescentes aprendizes sobre a possibilidade de conciliação de escola e trabalho, investigados por Mattos e Chaves (2010), variam de acordo com as situações em que ambos ocorrem. Os efeitos do trabalho, para os participantes, dependem das características individuais e dos aspectos presentes no contexto laboral e

escolar. A positividade/negatividade do trabalho e seus efeitos sobre o desenvolvimento do adolescente também depende do suporte que ele recebe dos agentes significativos de socialização (adultos e pares) dos ambientes nos quais circula, como família, educadores, supervisores e colegas de trabalho e professores, mostrando a importância do apoio social na tarefa de conciliar trabalho e estudo.

Os sentidos que a escola possui para adolescentes de classe popular também devem ser levados em conta: para esses, trabalho e escola não são elementos excludentes (Lacthin & Soares, 2009) e, por isso mesmo, o processo educativo deveria ser organizado mais próximo do trabalho, da profissionalização, e da preparação para o mercado de trabalho atual. É a inexistência dessa proximidade que torna a frequência à escola desmotivadora. A precarização do ensino público é compreendida como um dificultador para a ascensão social e para a melhoria das condições de vida dos participantes, conforme pesquisa com adolescentes trabalhadores e não trabalhadores realizada por Oliveira *et al* (2001).

Um estudo publicado pela Fundação Getúlio Vargas (Neri, 2009) sobre os motivos que levam adolescentes a abandonarem a escola indica que o desinteresse dos adolescentes pela escola a falta de atratividade do conteúdo escolar é o fator mais relevante para a evasão escolar. O trabalho, nesse relatório se associa à demanda por geração de renda, principalmente se a família se encontra abaixo da linha da pobreza. Ou seja, o adolescente sai da escola porque precisa trabalhar: não é o fato de estar trabalhando que ocasiona a evasão escolar.

Nesse mesmo estudo, as relações trabalho/escola dos entrevistados podem ser consideradas ambíguas, visto que o trabalho, por aumentar o cansaço e diminuir o tempo para o estudo, pode prejudicar o desempenho escolar, ao mesmo tempo em que a

dimensão moral do trabalho é evocada: trabalhar deixa a pessoa mais responsável e o aprendizado advindo da inserção laboral possibilita ao adolescente ter uma perspectiva de futuro. Mattos e Chaves (2010) afirmam que, apesar do aumento da escolaridade ser entendida pelos entrevistados como um facilitador da obtenção de uma vaga no mercado de trabalho, a escola é percebida como distante da realidade vivenciada por eles, que afirmam possuir maior identificação com o ambiente laboral, por entendê-lo como mais próximo dos valores e objetivos do mundo adulto: a escola é percebida como “artificial” e o trabalho como “real”. Apesar do consenso entre pesquisadores no que concerne à importância da escolarização e do maior tempo de estudo na melhoria das condições de vida dos indivíduos, a escola não é a única instituição onde se adquire competências necessárias à inserção no mercado de trabalho, e outros agentes de socialização são relevantes no processo. Salm (1998), sem diminuir o mérito da educação formal, reitera que existem outras fontes, como família, convivência social, meios de comunicação e experiências de trabalho, que também contribuem para a qualificação profissional.

As experiências de aprendizagem social, na perspectiva de Dutra-Thomé e Amazarray (2014), podem contribuir para uma inserção de forma bem-sucedida do adolescente aprendiz e contribuir para que o mesmo construa a identidade profissional e perspectivas de futuro de forma mais crítica, desde que se respeitem a condição de trabalho protegido.

O trabalho também pode ter repercussões negativas no desenvolvimento social do adolescente, especialmente quando compete com outras atividades igualmente importantes: escola, lazer, convivência familiar e comunitária. Estudos (Pimenta *et al*, 2011; Asmus, Raymundo, Barker, Pepe & Ruzany, 2005; Oliveira, Fischer, Teixeira

&Amaral, 2003; Oliveira et al 2001) indicam que dificuldades encontradas por adolescentes para dedicar-se às atividades extracurriculares (que não sejam trabalho e escola), próprias da idade, podem levar ao isolamento social de outros pares. Por outro lado, o local de trabalho pode ser considerado um promotor de desenvolvimento social (Rizzo &Chamon, 2011), por permitir a socialização entre amigos e preceptores e propiciar a criação de amizades dentro do círculo laboral.

### **Sentidos e significados do trabalho na adolescência.**

Se os significados do trabalho infanto-juvenil para pesquisadores e estudiosos da área são caracterizados pela ambiguidade ou pela negatividade, o mesmo não acontece no senso comum. A perspectiva de pais, empregadores, e mesmo dos adolescentes trabalhadores, sobre o labor é predominantemente positiva. Mesmo que estudos sobre o sentido do trabalho para adolescentes trabalhadores também apresentem aspectos negativos (Oliveira et al 2001; Oliveira 2005; Rizzo &Chamon 2011; Oliveira et al 2010), os princípios organizadores das representações sociais do trabalho giram em torno do *status* positivo e da função moral, e funcionam como atenuantes da dimensão negativa, geralmente associada ao cansaço e ao excesso de responsabilidade de conciliar multitarefas na jornada diária.

É inegável que a situação de pobreza em que várias famílias brasileiras se encontram leva os adolescentes ao trabalho. Pode-se chegar a essa conclusão avaliando o mapa do trabalho infantil no mundo, que evidencia esse tipo de prática concentrada em países em desenvolvimento. Gonçalves et al (2012), em estudo de coorte com adolescentes nascidos em 1993, encontrou mais trabalhadores entre as classes D/E do que nas classes A/B. Outros estudos corroboram a associação entre trabalho na adolescência e pobreza (Neto & Moreira, 1998; Oliveira &Robazzi, 2001; Oliveira et al,



2001; Lacthin&Soares, 2009; Oliveira et al 2005), contudo, essa não é uma associação que deve ser feita de forma linear e outras questões devem ser avaliadas. Val (2003) aponta razões valorativas salutaras, culturais e econômicas, e razões socioeducativas para a inserção precoce do jovem/adolescente no mercado de trabalho.

A noção de que todo trabalho, independente de sua natureza penosa, insalubre ou de bem-estar, é considerável bom *per se*, o que justifica, inclusive, a aceitação de práticas de exploração e de submissão, foi denominada de “Glorificação do trabalho” (Borges & Yamamoto, 2004). Essa ideologia produz a centralidade do trabalho e da produtividade na vida dos indivíduos, especialmente em sociedades capitalistas, e torna o trabalho – especialmente em classes populares – uma fonte de reconhecimento social. De acordo com Sarti (2007), mais do que obter ganhos que garantam a subsistência familiar, trabalhar está imbuído de valor moral, pois é a partir dele que o indivíduo pobre valida sua condição de honesto, esforçado e disposto a ascender socialmente.

A construção ética do trabalho também está imbuída da ideologia liberal, que atribui principalmente ao esforço pessoal e trabalho duro o sucesso obtido, especialmente o financeiro (Macedo, Alberto & Araújo, 2012). Por isso, é comum, em estudos com jovens trabalhadores de classes populares, a avaliação que a inserção laboral precoce pode aumentar as chances de ascensão social. O trabalho é elemento central no projeto de vida – e a expectativa de futuro refere-se à inserção social por meio de algum trabalho e/ou do aumento da escolaridade. O futuro equivale ao futuro profissional e, conseqüentemente, outros aspectos da vida do adolescente podem ficar em segundo plano, minimizando os efeitos negativos da inserção laboral precoce. Segundo Amazarray, Thomé, Souza, Poletto, e Koller (2009), a construção da identidade é mediada pelas ideologias dominantes relativas à valorização moral do trabalhador e à

individualização referente à empregabilidade. O trabalho permite que o adolescente se integre à esfera pública e, de certa forma, faça parte do universo adulto. O próprio lazer, quando possível, é realizado apenas em fins-de-semana, o que aproxima ainda mais da sociedade adulta (Oliveira & Robazzi, 2001).

Em uma sociedade onde a produtividade é muito valorizada, o ócio vem de encontro a essa noção, sendo considerado prática de risco social. De fato, existem evidências empíricas que apontam que o aumento de tempo livre e engajamento em atividades não estruturadas pode aumentar o risco psicossocial, devido às oportunidades de envolvimento com drogas e atividades relacionadas a comportamentos antissociais (Trainor, Delfabbro, Anderson & Winefield, 2010). Pais e mães se esforçam e incentivam os filhos a trabalharem como recurso para afastá-los das possíveis situações de marginalidade e criminalidade (Fernandes, 2008; Lacthin & Soares 2009), especialmente em comunidades pobres onde as alternativas de lazer estruturado são escassas e as políticas públicas direcionadas à juventude estão ausentes. Nesse quadro o trabalho é significado como elemento disciplinador, remetendo à noção de laborterapia associada à adolescência pobre. (Macedo & Alberto, 2012).

A obtenção de maior autonomia financeira em relação aos pais é um dos principais motivos que levam o adolescente a começar a trabalhar. A possibilidade de ter os próprios rendimentos mensais permite ao jovem comprar bens de consumo valorizados pelo grupo social e pelos pares com quem convivem, como calçados, roupas, *smartphones* e aparelhos eletrônicos, além de ter acesso a lazer (sair com os amigos para *shoppings*, cinema e fazer lanche), sem necessariamente depender dos adultos responsáveis para isso ou de pais que não têm condições de prover (Fernandes, 2008; Amazarray et al, 2009; Silva & Trindade, 2013). Welters (2009) afirma que o ingresso do

adolescente na população economicamente ativa (PEA) não pode ser visto apenas como uma estratégia de sobrevivência da família, “está relacionado com sua necessidade de liberdade, autonomia e é guiada pelas necessidades de consumo relacionadas à juventude” (p. 13).

O adolescente trabalhador pode contribuir financeiramente com a família, quando um dos responsáveis está desempregado, com parte do rendimento, com algum benefício recebido no trabalho, ou então desonerando os pais/responsáveis de arcar com parte de custos pessoais: como a compra de roupas, calçados, material escolar, custeio de lazer. (Macedo & Alberto, 2012; Guimarães & Romanelli, 2002; Oliveira & Robazzi 2001). O fator econômico associado à precarização econômica, onde a renda do adolescente é essencial para a subsistência familiar, está geralmente associado às situações de trabalho irregular (Oliveira & Robazzi, 2001; Neto & Moreira, 1998; Minayo-Gomes, 1997), que estão mais presentes em famílias abaixo da linha da pobreza.

O trabalho do adolescente, principalmente do sexo masculino, é apreciado e funciona como instrumento de socialização, especialmente em classes populares. O labor é central para esses grupos, especialmente para os que têm origem rural (Gomes, 1998). O trabalho constitui um valor básico, que é passado para as novas gerações pelos exemplos e cotidiano dos adultos. Os adolescentes vêm os pais/responsáveis trabalharem arduamente e sabem que começaram a trabalhar na adolescência ou mesmo na infância. De acordo com Gomes (op. cit.), o adolescente, desde muito cedo, “vive o ambiente de trabalho, do amanhecer ao anoitecer, muito antes de poder participar dele ativamente” (p. 12). Alves-Mazzotti (1998), em pesquisa que contemplou representações sociais sobre o trabalho de adolescentes trabalhadores, seus pais, empregadores e professores, afirmou que pais que têm filhos trabalhadores os

consideram em melhor situação que outros pares, pois trabalhar faz os filhos ficarem mais maduros e responsáveis. Contudo, apesar de o trabalho ser uma estratégia de socialização de adolescentes de camadas populares, ele não se opõe necessariamente à escola e à importância que os pais atribuem a ter os filhos estudando (Madeira, 1993). A escola, assim como o trabalho, são percebidos como elementos complementares, que servem tanto como espaço de proteção social contra situações de vulnerabilidade social (como o envolvimento com criminalidade e tráfico de drogas, realidade comum em comunidades pobres) quanto como instrumentos de preparação para a vida e ascensão social.

Santos e Aléssio (2005), em estudo sobre as RS sobre adolescência e violência de pais das zonas urbana e rural, concluíram que o trabalho é um aspecto central da RS de desenvolvimento humano para os participantes da zona rural: crianças são indivíduos que ainda não chegaram à idade produtiva, adolescentes são sensatos quando procuram trabalhar, a idade adulta é o auge da produtividade e a velhice é significada como fase do decréscimo da atividade laboral. O trabalho, corroborando outros estudos apresentados, também é representado como prática socioeducativa que encaminha o adolescente por afastá-lo de atividades relacionadas ao risco social como os jogos de azar e as drogas.

Alves-Mazzotti (2002) critica a visão hegemônica que considera o trabalho infanto-juvenil como naturalmente prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, e que julga os pais como negligentes quando permitem e incentivam a inserção laboral precoce dos filhos. Essa visão monolítica apresenta um ideal de adolescência pautado em classes elitizadas (Madeira, 1993), e coloca em lados opostos o que pais e adolescentes pensam sobre trabalho e o que os pesquisadores pensam sobre trabalho, gerando um conflito ideológico entre essas duas partes. No mesmo estudo

Alves-Mazzotti (op. cit.) encontrou como resultados que os empregadores dos adolescentes também têm a mesma perspectiva positiva do trabalho e relatam perceber que eles adquirem habilidades sociais, ganham responsabilidade e aprendem a valorizar o trabalho.

É necessário relativizar esse entendimento apresentado em vários textos científicos de que o trabalho infanto-juvenil *per se* é danoso. É uma perspectiva naturalizante, ideológica e estereotipada, que reproduz, mesmo que não propositalmente, a visão higienista do início do século passado, de que as classes populares são incapazes de cuidar de suas crianças e adolescentes. Mattos e Chaves (2006) afirmam que, ao se pensar a temática do trabalho relacionada à infância e juventude, é importante tratar de forma distinta a situação do trabalho infantil – proibido por lei, e do trabalho de adolescentes que encontra respaldo e diretrizes legais para ser realizado. Crianças e adolescentes são pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e essa situação deve ser respeitada. Muito do trabalho infanto-juvenil pesquisado é realmente exercido em condições subumanas e degradantes, mas essa não é uma condição de exercício laboral restrita a jovens.

O trabalho penoso, insalubre e prejudicial ao desenvolvimento do indivíduo é característico de sociedades nas quais ainda existem situações de exploração do trabalho de indivíduos de todas as fases do ciclo vital, da infância até a velhice, podendo culminar em situações extremas, como o trabalho escravo. Como afirma Alves-Mazzotti (2002), “nem todo trabalho infanto-juvenil é penoso, insalubre ou humilhante, nem todos os pais são exploradores, e a homogeneização das situações que leva à estereotipia, muitas vezes se passando por uma posição crítica, é, na verdade, excludente” (p.96).

### **Representações sociais do trabalho para adolescentes.**

O número de estudos sobre juventude que enfatizam os sentidos formulados pelos sujeitos diretamente envolvidos está aumentando e foi possível identificar alguns estudos que apresentam os significados do trabalho para adolescentes. Pesquisa de Arteche e Bandeira (2003) aponta que adolescentes em situação de trabalho, e especialmente em situação de trabalho educativo (como os PAP, por exemplo), apresentam maior satisfação com suas vidas, principalmente em relação ao *self* comparado, ou seja, avaliam que têm mais qualidades pessoais do que a outros adolescentes.

As RS de trabalho de adolescentes trabalhadores se organizam a partir de um núcleo central prescritivo constituído pelos elementos dinheiro e responsabilidade (Oliveira et al 2010; Oliveira, et al 2005), onde se faz presente o discurso moral do trabalho, hegemônico e presente em outros grupos sociais, mas há a presença de dissenso nas periferias, de práticas e dificuldades constituintes do contexto imediato dos participantes, tais como: o esforço para se tornar independente e ter mais autonomia em relação aos pais; a necessidade; o cotidiano corrido, no qual é necessário acordar muito cedo; o cansaço constante; o excesso de responsabilidade de algumas tarefas que têm que ser realizadas e, muitas vezes, são incompatíveis com o desenvolvimento do adolescente. Elementos positivos e negativos coexistem nessas representações: Ao mesmo tempo em que as RS comportam os elementos negativos *cansativo, difícil, necessidade, muita responsabilidade, estressante, falta de tempo, atrapalha o estudo, sono, acordar cedo*, os elementos positivos têm mais peso na organização das representações. Os sentidos do trabalho são associados principalmente a ganhos em qualidades pessoais como responsabilidade, o esforço, o amadurecimento, temperança, habilidades

relacionais e a perspectiva de um futuro melhor. Essas representações são caracterizadas pela complexidade, onde estão presentes sentidos relativos aos prejuízos da inserção laboral precoce, que apesar de presentes, fica, em segundo plano em relação aos elementos concernentes ao valor moral do trabalho e às perspectivas de futuro e de melhoria de vida.

Mattos e Chaves (2006), em estudo qualitativo com aprendizes baianos, encontraram três categorias que organizam as RS de trabalho: resultados do trabalho (ter um salário, cumprir obrigações, conseguir se sustentar, alcançar os objetivos e ficar mais estressado); atitudes frente ao trabalho, ou seja, quais as características individuais que se deve ter nas situações de trabalho (ser responsável, competente, pontual, dedicado e ter satisfação com o que faz); e o que a situação de trabalho proporciona no que concerne ao desenvolvimento pessoal (aprendizagem e experiência). Sobre as vivências cotidianas, a responsabilidade e o aprendizado de coisas novas são os eixos temáticos principais dessa representação. A responsabilidade apresenta dois sentidos distintos: o primeiro atinente às características pessoais necessárias para cumprir todas as tarefas diárias emergentes da condição de conciliar trabalho e estudo (ser organizado, administrar o tempo, ter força de vontade), e o segundo referente ao estereótipo de adolescente, naturalmente irresponsável (amplamente compartilhado pela sociedade e pelos adolescentes do estudo). Acham que estão em uma fase na qual deveriam se divertir e se deparam com uma situação em que têm que se tornar responsáveis, devido às novas obrigações que surgem, o que por um lado é percebido como negativo, mas por outro possibilita ao aprendiz se preparar para o futuro. O desenvolvimento pessoal adquirido com o aprendizado de conteúdos e habilidades, unido à experiência, permite que o adolescente esteja mais preparado para o mercado de trabalho.

Fernandes (2008) investigou as características do trabalho de adolescentes aprendizes no município de Campinas/SP, e encontrou que os fatores de ingresso são diversos e compreendem desde questões financeiras (ajudar a compor o orçamento doméstico, autônoma da vida financeira e acesso a bens de consumo) às oportunidades que o Programa de Aprendizagem pode proporcionar (diminuir o ócio, se integrar à sociedade, adquirir experiência para posteriormente entrar no mercado de trabalho). O programa é representado como um importante auxílio na elaboração das perspectivas de futuro, por propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais e fornecer experiências para o mercado de trabalho.

Em estudo qualitativo sobre a experiência laboral de adolescentes aprendizes de Porto Alegre/RS, Amazarrayet al (2009) concluíram que os participantes compreendem o ser trabalhador e o ser aprendiz como experiências semelhantes e diferentes ao mesmo tempo, pois a vivência de ser aprendiz não se diferencia de qualquer outro trabalho, ao mesmo tempo em que admitem sofrer menos cobrança que um trabalhador. Nessa situação, errar é permitido, possibilidade que não é estendida ao trabalhador comum. Os adolescentes significam o trabalho como meio de sobrevivência, independência financeira, possibilidade de melhorar a vida, formação profissional privilegiada e valor moral, pois é considerado como algo dignificante e que traz crescimento. Esses adolescentes ao valorarem a experiência laboral dessa forma, internalizam o significado do trabalho na idade adulta. A importância do suporte familiar, que aparece também nas representações de adolescência dos entrevistados, se faz presente na forma do incentivo familiar para que o adolescente comece a trabalhar. Outras motivações relacionam-se a ter dinheiro para adquirir artigos que os pais não podem prover e ter mais autonomia. Por último, os resultados discutem as RS dos



adolescentes referentes ao PAP, que se organizam em torno das expectativas de contratação como estagiário, elogio ao clima organizacional da instituição, atribuído principalmente ao acolhimento recebido dos colegas de trabalho, e o desejo de se formar em profissões de curso superior.

Macedo e Alberto (2012), em pesquisa sobre os sentidos da experiência laboral no contexto de aprendizagem profissional, encontraram como resultados que a inserção profissional foi impulsionada especialmente pela possibilidade do adolescente entrar no mercado de trabalho, o que lhe proporcionaria, além dos direitos trabalhistas garantidos pela carteira de trabalho, experiência e referência profissional. A vontade de aprender coisas novas, que contribuíssem para aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre o mercado de trabalho, também aparece como um elemento importante relacionado ao PAP. Por último, os adolescentes percebem que a experiência profissional é válida e contribui por prover disciplina e vivência em uma empresa, sendo que essa última é mais importante inclusive que os conhecimentos teóricos recebidos.

Em estudo que identificou fatores que levam adolescentes a ingressarem em Programas de Aprendizagem profissional e as mudanças advindas dessa experiência, Silva e Trindade (2013) encontraram como fatores principais a aquisição de competências, habilidades e características pessoais que permitissem aos entrevistados estarem mais preparados para futura inserção no mercado de trabalho; os fatores econômicos que incluem a possibilidade de ajudar a família e tornar-se financeiramente independentes a partir do recebimento de um salário. Todos esses elementos foram encontrados em pesquisa de Rizzo e Chamon (2011) com adolescentes que faziam parte de uma ONG especializada em qualificação profissional de indivíduos de classe popular. O incentivo dos pais (especialmente o da mãe) e a ocupação do tempo livre também

foram elencados, porém de forma periférica. O PAP é percebido de forma predominantemente positiva e apenas o cansaço e o curto tempo foram citados como mudanças negativas e periféricas na vida dos adolescentes após entrada no PAP (Silva & Trindade, op. cit.). A aquisição de características pessoais positivas (educação, traquejo social, aprender a conversar e a respeitar as pessoas), o aumento da responsabilidade (ter compromisso com o trabalho e escola, ser organizado e pontual) e o crescimento pessoal que os adolescentes mencionam terem obtido (mesmo aqueles estavam no PAP há poucos dias), se deve, na perspectiva dos entrevistados à formação ética conferida pela instituição formadora.

Pode-se concluir que as situações de trabalho protegido, especialmente aquelas advindas de programas de aprendizagem profissional, são consideradas, pelos próprios adolescentes, preeminentemente positivas. Para jovens trabalhadores de classes populares, a inserção precoce no mundo do trabalho pode aumentar as chances de ascensão social e melhorar as perspectivas de futuro. Tendo em vista que as RS de trabalho são ancoradas em fortes conteúdos ideológicos e morais, é necessário avaliar a questão atentamente, cuidando para que os benefícios citados não mascarem situações danosas ao desenvolvimento dos adolescentes, que ocasionem adoecimento, acidentes de trabalho e prejuízos ao desenvolvimento.

#### **Trabalho e gênero na adolescência.**

Embora o número de pesquisas sobre trabalho e juventude tenha aumentado nos últimos anos, inclusive sob a perspectiva dos jovens, ainda não se pensa na construção desses sentidos sob a perspectiva de gênero. Não foi encontrado qualquer trabalho que tenha se dedicado a investigar, de forma comparativa, como adolescentes do sexo masculino e feminino compreendem a experiência de inserção laboral.

No que concerne às especificidades de gênero na juventude/adolescência as diferenças entre os grupos juvenis ainda são pouco discutidas. Weller (2005) chama atenção para o fato de que várias pesquisas que investigam temáticas relacionadas à juventude, utilizam essa categoria como bloco único e não diferenciam adolescentes do sexo masculino de adolescentes do sexo feminino, ou, então, abordam aspectos da cultura juvenil exclusivamente a partir da perspectiva dos jovens do sexo masculino, o que leva à invisibilidade feminina nos estudos sobre adolescência.

Essa situação se repete no enfoque das relações entre trabalho e gênero na juventude, que continua com escassa produção. O estudo de Madeira (1997) é um dos poucos exemplos encontrados, e consiste em uma análise de dados estatísticos oficiais que destacam as diferentes configurações de inserção escolar e no mercado de trabalho entre meninos e meninas, resultantes das distintas socializações de gênero que homens e mulheres recebem desde as primeiras fases de desenvolvimento. Essa autora conclui que “a relação educação/trabalho de meninas no Brasil talvez seja um dos temas cujas análises tenham sido das mais distorcidas, em que as perguntas mais pertinentes deixaram de ser feitas, ou, quando feitas foram mal respondidas” (p. 49), o que contribui para a invisibilidade das jovens na produção acadêmica quando o tema de interesse é o trabalho e, conseqüentemente, para a manutenção das relações sociais desiguais entre gêneros. Apesar de as mulheres, em praticamente todas as faixas etárias, inclusive entre os 14 e 19 anos<sup>32</sup>, apresentarem mais anos de estudos (PNAD, 2012), os que as tornam, de certa forma, profissionalmente mais qualificadas do que os homens, elas têm mais dificuldade de inserção no mercado de trabalho e estão em situação mais precária.

---

<sup>32</sup> Exceção da faixa de 60 anos ou mais.

Essa invisibilidade é estendida ao mercado de trabalho infanto-juvenil. Em todos os setores, o número de meninos é superior ao das meninas, com a exceção importante do trabalho doméstico (considerado como uma das piores formas de trabalho infantil), que é ocultado da visão pública e cuja fiscalização é mais difícil de ser feita, o que deixa essas crianças mais vulneráveis à exploração e aos maus-tratos. No Brasil, especificamente, esse quadro se repete. De acordo com a PNAD (2011), 93,7% das pessoas ocupadas<sup>33</sup> nessa condição são meninas, com idades entre 16 e 17 anos. Dessas, 67% são negras. Ainda que adolescentes do sexo masculino comecem a trabalhar mais cedo e estejam em maior quantitativo, jovens do sexo feminino, segundo os resultados de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, estão em situação mais precária, ocupando mais postos de trabalho sem carteira assinada (49,4% mulheres contra 45,6% dos homens – Welters, 2009).

Mulheres predominam também entre a geração “nem-nem”: dados da última PNAD (2012) demonstram que 59,6% das pessoas que responderam que não estudavam nem trabalhavam eram mulheres. No subgrupo de 18 a 24 anos, as mulheres representavam 68% e dessas, 58,6% já tinham pelo menos um filho. As maiores taxas de desemprego também são maiores entre mulheres mais jovens – 17% daquelas com idade entre 15 e 29 anos estavam desempregadas em 2008. Apesar do aumento da escolarização feminina, que fez que mulheres tivessem, em média, 0.4 anos de estudo a mais do que os homens (PNAD, 2012)<sup>34</sup>, e das mudanças sociais que permitiram que progressivamente ocupassem postos de trabalho mais avançados e posições sociais de

---

<sup>33</sup>*Burnout* (Pereira, 2002) se refere a um conjunto de sintomas (fadiga persistente, falta de energia, adoção de condutas de distanciamento afetivo, insensibilidade, indiferença ou irritabilidade) apresentados principalmente por profissionais cujas funções exijam o contato direto e constante com outros seres humanos, especialmente em ocupações relacionadas ao cuidado com o outro: professores, profissionais de saúde, profissionais de segurança pública. Trata-se de uma condição, determinada principalmente por fatores da organização do trabalho, tais como sobrecarga, precarização das condições laborais; falta de autonomia e de suporte social para a realização das tarefas.

<sup>34</sup> De acordo com a última Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio mulheres têm em média 7,5 anos de estudo contra 7,1 dos homens.

destaque, as relações de gênero na contemporaneidade ainda continuam a ser caracterizadas pelas relações assimétricas de poder entre homens e mulheres (Araújo & Scalón, 2005). As desigualdades de gênero existentes no mercado de trabalho são claramente evidenciadas nos rendimentos médios do trabalho. De acordo com Fontoura e Gonzalez (2009), enquanto o trabalhador do sexo masculino recebia, em média, R\$ 1.070,00, as trabalhadoras ganhavam R\$ 700,00, ou seja, apenas 65% do rendimento dos homens. Esta diferença se amplia: 1) Na área rural, onde as mulheres recebem somente 38% do que recebem os homens; 2) Nas faixas de idade mais avançada, nas quais as mulheres com 60 anos ou mais de idade recebiam 42% do que recebiam os homens na mesma faixa; e 3) Nas camadas mais pobres, nas quais as mulheres das famílias com renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo recebiam 51% do rendimento masculino.

A partir de estatísticas coletadas na Europa, na América Latina e no Brasil, é possível concluir que o trabalho produtivo feminino passa por um processo de precarização mais acentuado do que o masculino (Nogueira, 2004; Maruani, 2008; Hirata, 2011). A inserção das mulheres no mundo do trabalho caracteriza-se da seguinte forma: 1) Maior número de empregos temporários que o masculino; 2) Iniquidade salarial (quanto menor a faixa salarial, maior a participação feminina); 3) Maior presença feminina em empregos parciais (e, conseqüentemente, menos remunerados); 4) Maior presença no mercado informal (e menos acesso aos direitos trabalhistas); 5) Incidência de maiores taxas de desemprego entre as mulheres do que entre os homens, e 6) Concentração dos postos femininos em tradicionais guetos de trabalho feminino. Essa falta de melhoria nas condições laborais tem, entre outras conseqüências, impactos na saúde física e mental das trabalhadoras: lesões por esforço repetitivo,

ampliação na incidência de transtornos mentais e *burnout*.

A divisão sexual do trabalho e as desigualdades de gênero nas famílias são as causas mais importantes da inserção desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho. A atribuição do cuidado com a casa e com os filhos, como se fosse uma tarefa naturalmente feminina, faz com que as mulheres tenham jornadas de trabalho remuneradas menores e menos oportunidades de buscar melhores condições de trabalho. Em 2008, as mulheres dedicavam, em média, 25 horas semanais às tarefas de reprodução social (domésticas). As maiores jornadas não remuneradas eram desempenhadas pelas trabalhadoras rurais (27,6 horas semanais), pelas idosas com 60 anos ou mais de idade (27,7), pelas mulheres na posição de cônjuges (29,2 horas) e, novamente, pelas mais pobres (28,6 horas) (Fontoura & Gonzalez, 2009). Os homens, por sua vez, despendiam, em média, 10 horas semanais com afazeres domésticos. Quando somadas as jornadas de trabalho remunerado e não remunerado, chama atenção a desigualdade de gênero. São extensas as jornadas de trabalho de homens e de mulheres, e a magnitude da desigualdade na divisão das tarefas de reprodução social faz com que as mulheres, mesmo trabalhando quase 18% menos tempo que os homens no mercado de trabalho, tenham jornadas ainda mais extensas (Dedecca, Ribeiro & Ishii, 2009).

Diante de um quadro de incipiência de estudos sobre gênero e trabalho na juventude e da manutenção social da chamada divisão sexual do trabalho, faz-se necessário que as discussões referentes a gênero e trabalho no universo de homens e mulheres adultas também sejam estendidas às jovens e aos jovens que iniciam suas atividades laborais, com vistas à possibilidade de alteração desse quadro. Sobre a importância da pesquisa acadêmica para a realização de modificações sociais, , análise

corroborada por Souza (2003), Frey (2009) e Schwartzman (2009), Madeira (1997), oferece a seguinte reflexão:

A análise que aqui empreendemos tem um pressuposto básico – o de que um diagnóstico correto, atento para as especificidades e heterogeneidades de qualquer questão que esteja sendo tratada, é o instrumento mais adequado para implementação de políticas que conduzam a transformações sociais no sentido desejado (p.49).

## TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 4



Tendo em vista que a teoria das representações sociais e diversos aspectos conceituais relacionados a ela já foram apresentados e discutidos em outros tópicos da revisão da literatura, o objetivo dessa seção será apresentar, de forma concisa, alguns dos principais conceitos referentes à TRS. Vários autores já produziram definições sobre o fenômeno, que destacam distintas características das representações como: 1) visões de mundo que orientam as condutas e práticas sociais dos indivíduos/grupos (Abric, 2001B); 2) saberes compartilhados que permitem as comunicações sociais entre os indivíduos/grupos (Jodelet, 2001); 3) princípios organizadores do pensamento social (Doise, 1992). A proposição de Moscovici (2010) destaca o fato de serem proposições criadas no cotidiano que auxiliam na organização social. Para esse autor representações sociais são:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 2010, p. 31).

Essas formas pelas quais o senso comum expressa seu pensamento (Jodelet, 1986) não podem ser consideradas respostas individuais emitidas em relação a um estímulo social, mas a forma como os grupos sociais constroem e organizam diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esses estímulos. A TRS apresenta, como preocupação principal, compreender de que modo os indivíduos, inseridos em um sistema social constituído de crenças, valores, costumes e ideologias, constroem teorias “ingênuas” para conseguirem

dar sentido à realidade. É possível afirmar que as RS são a base da epistemologia do senso comum, por permitirem que as pessoas consigam compreender, integrar e difundir novos saberes (sejam eles de natureza científica ou não) tendo como referência um sistema de pensamento social preexistente.

A teoria se originou da releitura que Moscovici<sup>35</sup> realizou do conceito de representações coletivas (RC), elaborado originalmente por Durkheim, que as considerava como uma classe geral de ideias nas quais se incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço. As RC de Durkheim são impostas aos indivíduos participantes de uma sociedade e, como forma de pensar e de agir, são imutáveis. As representações coletivas eram produzidas e atendiam às necessidades das sociedades primitivas em que a estabilidade dos fenômenos era característica. Moscovici (2010), ao diferenciar RS de RC, destaca que o conceito de Durkheim é mais apropriado para um contexto de sociedades menos complexas, enquanto o de representações sociais se volta para as sociedades modernas, que *"são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas"* (p. 44-45).

Moscovici (1988) afirmou existirem três classificações possíveis para uma representação social, que dependem das relações estabelecidas entre os membros do grupo: hegemônicas, emancipadas e polêmicas. Elas permitem compreender a transição do conceito de representação coletiva para representação social, sendo esse último mais adequado à realidade social atual a partir dos contrastes entre os diversos tipos de relações sociais estabelecidas e no nível de consensualidade dos elementos

---

<sup>35</sup>Para uma discussão mais aprofundada sobre as diferenças entre representações sociais e representações coletivas consultar a seguinte bibliografia: Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, 18(3), 211-250.

representacionais. As representações podem ser compartilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado sem terem sido, necessariamente, produzidas por ele. Essas representações, denominadas *hegemônicas*, prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e se caracterizam por serem estáveis, uniformes e coercitivas. Já as representações emancipadas são construídas a partir de informações compartilhadas por pequenas seções de uma sociedade e podem ser conciliadas com as representações hegemônicas por apresentarem também elementos amplamente consensuais. São construídas quando os membros da sociedade são expostos a novas informações e, conseqüentemente, refletem as diferenças entre indivíduos ou subgrupos dentro de um grupo mais amplo. Estas representações apresentam certo grau de autonomia, por isso são conceituadas como *emancipadas* em relação ao conjunto da sociedade como um todo. Eles têm uma função complementar, na medida em que decorrem da troca e compartilhamento de um conjunto de interpretações e símbolos. Por último, existem representações que são geradas no curso do conflito social, da controvérsia existente do fato de não serem compartilhadas pela sociedade como um todo. Elas são determinadas por relações antagonistas entre os seus membros e pretendem ser mutuamente exclusivas. Estas representações polêmicas devem ser vistas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos, e muitas vezes são expressas em termos de um diálogo com um interlocutor, mesmo que imaginário (Moscovici, 1988).

As mudanças sociais ocorrem quando as representações emancipadas evoluem para representações polêmicas (Bem-Asher, 2003), tornando impossível a existência de representações hegemônicas sobre determinado objeto social, pelo menos para alguns membros do grupo, o que o direciona para inovação e mudança. Existe consenso entre

os pesquisadores, inclusive de vertentes distintas da TRS, sobre a correlação entre representações sociais e práticas, que são mutuamente dependentes: As representações sociais são condições para a existência das práticas, contudo, as práticas são agentes transformadores das RS (Rouquette, 1998). Para analisar os processos de transformação e mudança social é necessário analisar os liames existentes entre esses dois conceitos no espaço-tempo, visto que história e posição social são fatores intervenientes na elaboração das práticas e de RS. As modalidades de pensamento social (associadas às RS) podem se alterar diacronicamente, repercutindo em práticas e representações diferentes ao longo do tempo. Alterações também podem acontecer a partir da comparação entre diferentes inserções culturais existentes no mesmo período de tempo.

O campo de estudos em representações sociais compreende “os valores, conhecimentos opiniões, elementos culturais, crenças e imagens que compõem o universo simbólico e identitário que cerceia os indivíduos” (Apostolidis, 1992, p 39). A TRS investiga as formas dos indivíduos compreenderem, significarem a realidade e incorporarem novos conhecimentos aos saberes anteriores (Santos, 2005). Segundo Sá (1998), os fenômenos investigados pelas RS são caracteristicamente construídos nos universos consensuais de pensamento, ou seja, a partir das conversações entre indivíduos inseridos em uma determinada cultura e um grupo social. Portanto, não podem ser investigados descolados desse contexto onde são produzidos/organizados.

O campo de estudo das representações sociais pode ser sistematizado a partir da análise das relações entre seus três itens constitutivos (Bauer e Gaskell, 1999. Jodelet, 2001): a) um sujeito ou portador de uma representação; b) o objeto que é representado que pode ser uma entidade concreta ou uma ideia abstrata; c) um contexto prático de um grupo social onde a representação social adquire um significado. Esse último

elemento é o principal diferenciador entre a teoria das representações sociais e as teorias cognitivas e o que permite qualificar as representações como sistemas sociocognitivos (Abric, 2001A). A importância do contexto e da experiência na análise das representações sociais enquanto saber prático foi ressaltada por Jodelet (2001) que afirmou elas funcionam enquanto orientadoras das condutas do indivíduo sobre o mundo que medeiam o “compromisso psicossocial” (p. 28) do indivíduo com o meio onde está inserido.

Os principais autores de TRS têm como consenso que representar vai além do processo de cognição e refere-se a uma organização cognitiva de ordem simbólica, sendo o conteúdo do que é representado muito mais relevante do que a forma como o objeto é representado (Duveen & De Rosa, 1992). Segundo Abric (1998, p. 27), a teoria das representações sociais abandona a distinção clássica das abordagens behavioristas, entre sujeito e objeto, e o que se convencionou chamar de realidade objetiva. O autor afirma que não existe uma realidade objetiva *a priori*, visto que toda realidade é reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores e é dependente da história, da cultura e das condições materiais em que é constituída.

As representações sociais, para Moscovici (1988) são concernentes aos conteúdos do pensamento cotidiano e ao conjunto de explicações (ou teorias de senso comum) que organizam e dão coerência às crenças, valores, ideias políticas e as conexões criadas entre elas pelas pessoas de forma quase “espontânea como respirar” (p. 214). Elas tornam possível aos indivíduos classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e incorpora-los como parte do ambiente social. Conforme esse autor (2010), as representações sociais tornam os objetos sociais e acontecimentos mais

acessíveis às pessoas, por facilitarem a compreensão e permitirem a interpretação das características dos objetos sociais.

As RS criadas para transformar algo estranho, não familiar – que por esse caráter é algo ameaçador, em um objeto familiar e simbolicamente pertinente à rede de significados do indivíduo/grupo social. Devido a isso possuem duas funções primordiais: a *convencionalização* e a *prescrição*. A primeira permite que os objetos, pessoas e novos acontecimentos sejam incorporados pelos indivíduos a modelos preexistentes que são partilhados por um grupo. Caso o objeto a ser integrado não seja equivalente às formas já existentes ele pode perder características particulares ou ser reinterpretado de forma a torná-lo mais adequado ao sistema de categorias. Um exemplo clássico pode ser encontrado nas representações sociais de psicanálise investigadas por Moscovici na década de 1950, onde esse saber foi comparado a um tipo de confissão religiosa e uma medicina sem remédios, e a sexualidade e o conceito de libido, que são aspectos basilares desse conhecimento, foram “esquecidos”. A *prescrição*, em ação complementar a *convencionalização* se refere às estruturas de pensamento social presentes nos meios sociais que são amplamente partilhadas e por isso mesmo exercem uma influência muito poderosa sobre os comportamentos dos indivíduos. Moscovici (2010) destaca que a historicidade das RS é uma das razões de serem prescritivas ao afirmar que elas “são impostas sobre nós e são transmitidas, sendo o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo que são transmitidas e modificadas por sucessivas gerações” (p. 37).

De acordo com Moscovici (2010), na gênese das representações sociais dois processos sócios cognitivos estão presentes: a ancoragem (classificação e denominação) e a objetivação (reprodução de um conceito em uma imagem). Toda ideia ou

pensamento precisa de ancoragem, que visa, entre outros objetivos, facilitar a interpretação, permitir a incorporação do objeto estranho em um sistema de valores do grupo ao qual pertence (Deschamps & Moliner, 2009). A ancoragem é mais afim aos elementos centrais das RS, relaciona-se ao sistema macrossocial, ou seja, acontece a partir de referências aos elementos mais consensuais e fortemente enraizados no sistema ideológico de crenças e valores de uma sociedade.

Doise (1992) propõe a existência de três formas de ancoragem, que organizam as variações sistemáticas dos posicionamentos individuais nos diversos elementos que formam o campo representacional: a psicológica, a sociológica e a psicossociológica (ou psicossocial). A *ancoragem psicológica* é estudada a partir das experiências individuais. A *ancoragem sociológica* identifica como a pertença dos indivíduos a grupos sociais influencia as representações, considerando que são as crenças, opiniões e experiências comuns aos membros dos grupos que organizam as RS. A *ancoragem psicossociológica* é realizada com base nos discursos ideológicos sobre a natureza das relações sociais e dos diferentes posicionamentos e categorias próprios do campo social. A identificação das formas de ancoragem permite que as representações sociais sejam investigadas para além da identificação dos elementos representacionais e de possíveis comparações intergrupais, possibilitando a análise dos processos de integração dos sistemas pessoais com dinâmicas sociais mais amplas.

A objetivação tem como função dar materialidade a um objeto abstrato e consiste em reproduzir um conceito em uma imagem para “reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles (os indivíduos) constroem e a percepção que eles têm desse objeto” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 127). A objetivação, apesar de não existir como processo isolado da ancoragem e de também se referenciar no sistema

ideológico dos grupos sociais, é mais afim ao contexto imediato vivenciado pelos indivíduos e aos elementos periféricos das representações sociais, que permitem visualizar a processualidade das RS e as primeiras modificações na estrutura dessas. Segundo Bauer e Gaskell (1999), os processos de ancoragem e objetivação são indicadores transitórios da evolução do significado de algo no mundo, ou seja, as representações sociais, pelo seu caráter sócio genético, e por serem contextualizadas ideológica e culturalmente, se modificam em função da diacronia do processo histórico.

O processo de objetivação envolve três etapas (Cabecinhas, 2004). No primeiro o conhecimento relativo ao objeto da representação sofre *seleção e descontextualização de conteúdos*, o que permite a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas a parte da informação disponível coerente com um sistema de valores existentes é retida. Este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais. A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici (2010) recorre aos conceitos de *esquema* e *nó figurativo* (complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias) para explicar de que forma os elementos da representação estabelecem entre si um padrão de relações estruturadas. A última etapa da objetivação é a naturalização. Os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias “materiais”, ou seja, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas.

As RS são constituídas por gêneros de comunicação e tem seu alicerce em situações típicas de comunicação, de temas típicos e de determinados contatos entre as palavras. Esses temas típicos têm como função estabilizar os sentidos nas formas



características de relações e contribuir com o processo de formação de imagens típicas do processo de objetivação (Moscovici, 2010). Os temas são organizados a partir de dois princípios, que servem de pontos de referência para compreender a estabilização e a desestabilização de conceitos: 1) No nível de análise semântica e cultural dos discursos e textos, uma exploração temática – o que torna um tema comum; 2) No nível de análise cognitiva e lógica, uma especificação de tipos de relações dialéticas que seriam estabelecidas entre proposições e conceitos nessa relação de confronto.

O pensamento social é construído a partir de antinomias que geram representações em condições sociais e políticas específicas. Essas antinomias são elementos relevantes ao processo de dialogicidade social, e caso gerem significados socialmente relevantes e partilhados podem se transformar em *themata*, ou seja, princípios geradores das representações de fenômenos sociais importantes. Todas as antinomias podem vir a se tornar *themata*. Ao se popularizarem na esfera pública e tornarem-se objetos das conversações cotidianas podem começar a gerar representações sociais. *Themata* pode ser conceituado, portanto, como díades antitéticas constituídas em relações dialéticas que organizam o pensamento social e a partilha de conhecimentos do senso comum, constituindo-se em princípios geradores mais primitivos das representações sociais (Marková, 2006; Moscovici, 2010). Marková (op. cit) traz como exemplos o reconhecimento social, que é tematizado a partir das antinomias *nós/eles* (relativas ao processo de construção da alteridade), *maiorias/minorias*, *moralidade/imoralidade*. As representações sociais de democracia e de direitos humanos também apresentam antinomias como processo constituinte, tendo como princípios organizadores as díades *justiça/injustiça*, *liberdade/opressão*, *igualdade/desigualdade*, *dignidade/falta de dignidade*. As *themata* estão presentes

também no pensamento científico e contribuem para a formação das epistemologias das escolas de pensamento científico. São exemplos: *atomicidade/continuum*, *evolução/permanência*, *mudança/estabilidade*, *natureza/cultura*; *análise/síntese*, *qualitativo/quantitativo*. Representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente. O discurso e os sentidos contidos nele é que permitem às pessoas e aos grupos se orientarem e se adaptarem nesse sistema de pensamento (Marková, 2006).

Abric (2001) define as representações sociais como visões de mundo que permitem aos grupos e indivíduos conferir sentido às suas práticas e compreender a realidade a partir de um sistema próprio de referências. A partir dessa proposição, indica quatro funções fundamentais ao funcionamento dinâmico das relações sociais e das práticas: 1) função de saber, 2) funções identitárias; 3) funções de orientação; 4) funções justificativas. A *função de saber* facilita ao grupo/indivíduo a compreensão e explicação da realidade. “Elas permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles” (Abric, 2001A, p. 15). Segundo Moscovici (2010), essa função permite que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem. As *funções identitárias* definem a identidade e protegem a especificidade dos grupos. Permitem que os indivíduos e grupos se situem no campo social, assegurando a elaboração de uma identidade pessoal e grupal adequada ao conjunto de normas e valores. Desempenham um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros e nos processos de socialização

A *função de orientação* direciona os comportamentos e práticas. As RS funcionam como um guia para a ação, permitindo aos indivíduos/grupos saber o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social. A representação gera “um sistema de antecipações e expectativas” (Abric, 2001A, p.17), em que as conclusões estão colocadas antes mesmo que a ação se inicie, direcionando a natureza das regras e dos laços, definindo quais comportamentos e práticas são obrigatórios em determinados contextos sociais. A *função justificatória* propicia ao grupo/indivíduo as razões para a tomada de posição e dos comportamentos. Essa função aparece *a posteriori*, permitindo justificar as condutas depois da ação. Também cumpre o papel de reforçar a posição social do grupo de referência, preservar ou justificar a diferenciação social, e pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Segundo Sá (1996), é notória a resistência de Moscovici em fornecer uma definição conceitual precisa de Representações Sociais por temer a redução do alcance conceitual da TRS e, conseqüentemente, uma cristalização de conceitos, hipóteses e técnicas de pesquisas. A pluralidade metodológica, combinada com um grande campo de investigação, fez com que da “grande teoria”, forma como alguns pesquisadores denominam os pressupostos teóricos originais de Moscovici, repercutissem desdobramentos teóricos. Essa diversidade é vista positivamente (Marková, 2006), e não como um aspecto fragmentador da teoria, pois diferentes abordagens em representações podem oferecer diferentes caminhos para resolução dos problemas (teóricos e metodológicos) e diversas respostas sobre a constituição dos elementos de representações sociais. As três principais correntes em representação social são a sóciogenética, culturalista ou processual de Denise Jodelet (2001); a societal de Willem

Doise (2002) e a estrutural de Jean-Claude Abric (2001).

A vertente culturalista é caracterizada por estudos (Souza, 2012; Camargo, Justo & Jodelet, 2010; Galinkin, Almeida & Anchieta, 2012;) que enfatizam a articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções do conhecimento coletivo. Jodelet (2001) defende a importância de apreendermos os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm as representações sociais de um dado objeto, ligando-os com o comportamento e práticas sociais através das quais essas representações sociais se manifestam, e com as condições sociais e históricas em que são produzidas.

Para Doise (2011), representações sociais são metassistemas de regulações sociais que interveem no sistema de funcionamento cognitivo. São regulações sociais que são ancoradas e reinterpretadas pelos indivíduos a partir de suas pertenças sociais. As variações sistemáticas dos posicionamentos individuais nos diversos elementos que formam o campo representacional são ocasionadas pelos distintos tipos de ancoragem (psicológicas, sociológicas e psicossociais), existentes em quatro níveis de análise: intraindividual, interindividual, intergrupar e societal<sup>36</sup>. As explicações intraindividuais abarcam os modelos que explicam os fenômenos sociais com base em processos cognitivos (percepção, avaliação) e motivações psicológicas, e a relação indivíduo e meio social é negligenciada; no nível interindividual as explicações baseiam-se na forma como os indivíduos interagem com outros em uma dada situação; as explicações intergrupais integram modelos de explicações referentes aos diferentes estatutos sociais encontrados nas dinâmicas grupais e intergrupais; e o nível societal integra as explicações para as representações e comportamentos a partir do sistema de crenças, valores e ideologias de uma sociedade (Doise 2002).

---

<sup>36</sup>Cabecinhas (2004) denomina esses 04 níveis também de intraindividual, situacional, posicional e ideológico, respectivamente por eles também abarcarem diversos níveis de explicação topológica dos processos psicossociais.

Segundo a abordagem estrutural, as representações sociais são constituídas de informações, crenças, atitudes e opiniões que podem ocupar diferentes lugares em sua estrutura. Esses conteúdos são distribuídos e organizados em um duplo sistema: o sistema central, também chamado de núcleo central, e o sistema periférico (Abric, 1993). O núcleo central tem uma determinação histórica e ideológica ligada ao sistema de valores, crenças e memórias sociais daquele grupo e caracteriza-se por ser estável, resistente a mudanças, não comportar incoerências e ser pouco sensível ao contexto imediato (Abric 1993; Sá 1996). Este núcleo organiza e dá sentido aos elementos periféricos da RS e, por isso, para duas representações serem consideradas iguais devem possuir os mesmo elementos centrais. Já o sistema periférico permite a integração da representação social com o contexto social imediato. É mais flexível que o núcleo central e está associado às experiências individuais dos sujeitos, é tolerante à heterogeneidade e às contradições existentes (Abric 1993; Sá 1996). Os elementos periféricos constituem a interface entre o núcleo da representação e a realidade imediata concreta. Por isso mesmo, seus conteúdos funcionam como uma proteção dos elementos centrais, por serem um elemento amortecedor e comportarem as mudanças causadas pelas pressões exercidas pelos contextos imediatos. A ideia das representações sociais terem uma estrutura pode remeter à rigidez e imutabilidade, porém o fato de os sistemas central e periférico serem integrados permite que a dicotomia estrutura *versus* processo seja superada (Trindade, 1998).

### **O uso da Triangulação<sup>37</sup> na Pesquisa em Representações Sociais**

De acordo com Flick (2009), o uso de multimétodos é uma forma de controle da qualidade e do rigor da pesquisa, que objetiva a construção de um saber pertinente e consistente sobre o objeto de estudo a partir de diferentes planos teóricos, metodológicos ou de produção de dados. É uma estratégia alternativa, que parte da articulação entre distintas perspectivas conceituais e metodológicas, para estudar diferentes aspectos possíveis do fenômeno investigado. O uso de diferentes modelos mentais<sup>38</sup> (Greene, 2007), para criar um diálogo onde enfoques qualitativos e quantitativos convivam pacificamente e de forma a se alimentarem mutuamente faz parte de uma visão pragmática de pesquisa. O pragmatismo, segundo Sampieri, Callado e Lúcio (2013), refere-se à busca de alternativas práticas e funcionais, nas investigações científicas, que tem como fundamento a busca por critérios e desenhos mais adequados para a formulação e delineamentos que respeitem as especificidades do contexto de pesquisa. Creswell (2005) afirma que o emprego de multimétodos fornece à análise dois vieses analíticos relevantes: 1) olhar o fenômeno pela perspectiva da frequência, extensão ou dimensão, em que os núcleos de significado podem ser avaliados pelo número de vezes em que ocorrem – quantificação; 2) olhar o fenômeno por uma perspectiva processual, onde a compreensão do significado das ações dos indivíduos e das relações que constroem via instituições sociais é o mais importante - qualificação. Essa combinação permite maior riqueza interpretativa (Hernandez, Sapiery & Mendonza, 2008), pois cada método/abordagem (qualitativa e quantitativa) proporciona uma visão, fotografia ou acesso a um pedaço da realidade social (Lincoln & Guba, 2000). O uso da

---

<sup>37</sup>É importante mencionar que em um primeiro momento, triangulação se referia apenas ao uso de diferentes métodos qualitativos (etnografia, estudo de caso, entrevista, observação participante). Apenas em um momento posterior a triangulação se tornou sinônimo de uso de métodos qualitativos e quantitativos no intuito de compreender um problema de pesquisa (Denzin, 2012)

<sup>38</sup>Modelo mental para esse autor refere-se às premissas, compromissos teóricos, experiência e valores com os quais um pesquisador conduz o seu trabalho.

combinação de métodos no cenário de pesquisas em psicologia social vem aumentando. Em levantamento sobre a produção em Psicologia Social brasileira no período de 2007-2011, Trindade, Guerra, Bonomo e Silva (2013) encontraram que 14,6% dos artigos científicos publicados nesse período utilizam delineamento misto e o número de pesquisas em psicologia social pode ser maior, mas devido às regras editoriais de publicação, o uso da triangulação metodológica fica menos evidente<sup>39</sup>.

Moscovici (2010) afirma que o uso de diversos aportes metodológicos na investigação da gênese e da função das representações sociais evidencia a riqueza e a expansão desse domínio teórico. De acordo com Apostolidis (2007), as representações sociais “são desenvolvidas em uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas em psicologia social” (p.13). Breakwell e Canter, citados por Bauer e Gaskell (1999), asseveram que quase todos os métodos conhecidos em Ciências Sociais já foram utilizados em estudos sobre representações sociais. O uso de múltiplos métodos, ou triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Segundo Denzin (2012) e Wachelke (2013) não é possível ter acesso à realidade objetiva, visto que a única forma dos indivíduos/grupos terem acesso à realidade é partir das representações construídas sobre ela. Portanto, a triangulação não deve ser pensada como uma forma de validar dados e sim como alternativa a essa perspectiva de validar, visto que a multiplicidade de “práticas metodológicas materiais empíricas, perspectivas e observadores em um único estudo é melhor entendida como uma estratégia que acrescenta rigor, a complexidade amplitude, riqueza e profundidade de qualquer investigação” (p. 82).

---

<sup>39</sup>Devido à maior parte dos periódicos em Psicologia definirem um limite entre 22-25 páginas, alguns pesquisadores podem optar por publicarem os resultados de pesquisas em dois ou mais artigos, o que torna mais difícil identificar o uso de métodos mistos pelos pesquisadores no Brasil.

A possibilidade de analisar os processos psicossociais em diferentes níveis de análise (Doise, 2002; Cabecinhas, 2004) – é uma das principais características dos estudos em representações sociais. Essa diversidade tem como consequência a demanda pela utilização de diferentes métodos para diferentes contextos de pesquisa no intuito de melhor adaptar o delineamento metodológico à situação investigada. Apostolidis (2007) argumenta que, apesar de os três desdobramentos teóricos terem enfoques diferentes, eles não são contraditórios entre si e podem ser utilizados de forma combinada e complementar na investigação dos objetos sociais. Bauer e Gaskell (1999) afirmam que a pluralidade metodológica é coerente e pode ser considerada uma virtude em uma teoria cujos três principais desdobramentos teóricos se caracterizam pela diversidade, indo do experimental até o etnográfico. Apostolidis (2007) assevera que, ao estudar representações sociais, o pesquisador não deve se contentar apenas com um método, visto que as investigações de como os indivíduos se apropriam, organizam e utilizam os objetos sociais implica na utilização de uma abordagem plurimetodológica. Essa perspectiva de combinar diferentes sujeitos, fontes de dados, técnicas, teorias e metodologias na investigação dos fenômenos é viabilizada a partir da estratégia de triangulação (Duarte, 2009).

O estudo que deu origem à teoria das representações sociais foi realizado nessa perspectiva. No intuito de compreender como a Psicanálise, como um novo campo de conhecimento, era apreendida pela sociedade francesa dos anos 1950, Moscovici (2012) realizou a análise dos meios de comunicação e coletou dados em diferentes contextos sociais (*milieus*): comunista, católico e urbano-liberal. Jodelet (2005B) realizou um estudo sobre representações sociais da loucura em um vilarejo francês, cujos habitantes hospedavam em suas casas ex-pacientes de um hospital psiquiátrico. Para compreender



como essas representações influenciavam o cotidiano do vilarejo, a autora combinou método etnográfico, análise documental e entrevistas com profissionais que davam suporte aos residentes e com as famílias “hospedeiras”. Os estudos de Jovchelovitch (2000) sobre as representações sociais do espaço público podem ser caracterizados como multimétodos, visto que a autora coletou os dados a partir de análise de jornais e revistas, grupos focais e narrativas e com diferentes participantes. Portanto, na perspectiva da teoria das representações sociais, a triangulação de diferentes fontes de dados em diferentes contextos sociais é de fundamental importância, não apenas para obter diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto de investigação, mas no intuito de determinar núcleo e elementos periféricos de uma representação social, mapear contradições e consistências, e explorar as funções da representação em diferentes meios sociais (Bauer & Gaskell, 1999).

Os estudos desenvolvidos na tese foram realizados a partir da perspectiva da triangulação. O primeiro, foi realizado sob a perspectiva da abordagem estrutural das representações sociais e gerou dados predominantemente quantitativos (capítulo 6) e o segundo utilizou especialmente a orientação sociogenética das representações sociais (capítulo 7). Dessa forma foi possível identificar tanto aspectos mais estruturais, quanto aspectos processuais e também compreender de que forma aspectos mais ideológicos e amplamente compartilhados e aspectos relativos à experiência e ao tempo de PAP se fazem presentes nas RS investigadas.

PERSPECTIVA DE TEMPO | 5

O tempo é um fenômeno social de considerável relevância para a vida dos indivíduos. Estudos (Paez & Gonzalez, 2000) indicam que, em conjunto com outras quatro temáticas<sup>40</sup>, constitui o cerne dos valores culturais que designam o que é desejável em cada sociedade, orientando a construção das crenças e normas e a conduta dos indivíduos dentro dos grupos. As atividades humanas são contextualizadas no espaço/tempo. As pessoas compreendem o que estão fazendo e as motivações para essa ação a partir de experiências anteriores (memórias passadas), e, muitas vezes, do que elas esperam que aconteça posteriormente. A compreensão da representação do tempo dos indivíduos e de sua dimensão psicológica do passado, presente e futuro é vista como fundamental para a compreensão do comportamento humano. Segundo Lewin (1948:1978), o espaço vital de um indivíduo não se restringe à situação presente e inclui as outras dimensões temporais. As condutas e as emoções dos indivíduos dependem de sua perspectiva temporal:

O comportamento do indivíduo não depende inteiramente da sua situação presente. Seu humor é profundamente afetado pelas suas esperanças e desejo e pela sua maneira de ver o passado. A moral e a felicidade de um indivíduo parecem depender mais do que ele espera do futuro, do que do agradável ou desagradável da situação presente (Lewin, 1965 p. 86).

A capacidade de organizar a experiência cognitivamente através do tempo, através do uso da memória para se mover para o passado, ou para imaginar o futuro, é considerada, por alguns psicólogos, como habilidade exclusivamente humana. A

---

<sup>40</sup> As relações dos indivíduos e grupos com a autoridade, as relações entre indivíduos e sociedade, conceitos de masculinidade e feminilidade, a resolução de conflitos (expressão versus inibição de emoções, inclusive do controle da agressividade) e a orientação individualista ou coletivista das sociedades,

capacidade humana de conceituar o passado, o presente e o futuro e ser afetado por essa conceituação é examinada pela abordagem teórica da Perspectiva de Tempo (PT). Foi definida por Lewin (1965) como o “conjunto constituído pelo modo do indivíduo ver o seu futuro e passado psicológicos existindo num determinado momento” (p.86), que defendia que era parte importante dos processos de desenvolvimento. Para esse autor, as crianças vivem essencialmente no presente, visto que suas ações são motivadas pelo cumprimento de objetivos imediatos. Contudo, à medida que o indivíduo vai envelhecendo, passado e futuro vão se tornando fatores cada vez mais influenciadores das ações presentes. Os investimentos financeiros em apólices de seguros, mencionados por Lewin (1965) e ainda correntes na atualidade, são indicativos de como a preocupação das pessoas com o futuro repercute em ações presentes.

Atualmente, a perspectiva de tempo pode ser definida como a conceituação de um determinado domínio da vida a partir de uma dimensão temporal: passado, presente ou futuro. A representação que os indivíduos têm de si, do mundo e das relações sociais são mediadas pela temporalidade, baseada em processos cognitivos que afetam a atenção, percepção, tomada de decisão e as ações pessoais significativas. A PT é um processo psicológico fundamental (Lennings & Burns, 1998), que orienta a forma como os indivíduos se relacionam com as pessoas e eventos, o que se aprende em uma cultura desde os processos de socialização primária, até a forma como se encara a morte (etapa final do ciclo vital).

Esse processo é orientado por uma série de fatores: aprendizagem social, valores culturais, orientação religiosa, escolaridade e processo educacional, *status* socioeconômico, grupos familiar e de pares. Também pode ser influenciado e modificado ao longo do curso da vida por circunstâncias normativas reguladas pela história (como

guerras, crises econômicas, grandes mudanças políticas), e por circunstâncias não normativas, ou seja, eventos incomuns que causam grande impacto na vida dos indivíduos, que podem ser eventos traumáticos ou sucessos pessoais (diagnóstico de uma enfermidade grave, perdas de familiares próximos, acidentes que acarretam em incapacidades, ganhar na loteria ou conseguir um bom emprego).

Por ser um processo sociocognitivo, a PT pode ser considerada como expressão do próprio sistema de significados que permite ao indivíduo desenvolver um quadro coerente de ações para a vida (Lennings& Burns, 1998). A representação das dimensões temporais (passado, presente e futuro) relaciona-se com a reconstrução do passado (memória individual e social) e com a antecipação do futuro (projeção, esperanças e expectativas). As categorias de tempo organizam a relação entre as experiências sociais e individuais, o que contribui para a atribuição de sentido e regulação dos eventos cotidianos. A capacidade de suportar eventos desagradáveis e dolorosos e de enfrentar dificuldades depende, na visão de Lewin (1978), da perspectiva de tempo que o indivíduo tem. Enquanto houver a crença de que a dor e o enfrentamento de situações desagradáveis trarão recompensas maiores do que sofrimento vivido, e existir a possibilidade de atribuir significados positivos a essas experiências, o indivíduo persistirá no esforço (Lewin, 1978).

A PT é uma das mais poderosas influências em praticamente todos os aspectos do comportamento humano, podendo, inclusive, moldar a qualidade de vida dos indivíduos, grupos e até mesmo os destinos das nações, que pode ocorrer quando a maioria dos indivíduos adota uma orientação temporal tendenciosa que promove excessivamente um foco no passado, no futuro, ou no presente.

Segundo Peestma (2000), a perspectiva de tempo pode ser considerada uma variante do conceito de atitude e, conseqüentemente, apresenta três componentes direcionados às dimensões temporais: cognição, afeto e comportamento (ou intenção comportamental). Cognição é o conjunto de ideias sobre o passado e o presente ou expectativas concernentes ao futuro, e refere-se às crenças e ao conhecimento das realidades sociais temporais. Apreciação (ou afeto) é concebida como uma expressão de sentimento positivo ou negativo para um determinado domínio da vida, ao passo que o comportamento refere-se às condutas e intenções comportamentais ocasionadas ou orientadas para uma das dimensões temporais. Além dos componentes atitudinais, a perspectiva de tempo pode ser avaliada a partir de (Trommsdorff, Lamm&Schmidt, 1978; Van deer Veen & Peestma, 2011): 1) conteúdo/estrutura (número e tipo de eventos relacionados a uma dimensão temporal; 2) extensão (duração do evento e o grau de afastamento da representação do tempo, eventos mais próximos ou mais distantes do presente); 3) valência (o valor de um determinado objeto ou evento em determinada dimensão temporal. No caso do futuro, pode se referir também à satisfação antecipada de alcançar determinada meta ou resultado); 4) atribuição causal<sup>41</sup> (interna ou externa).

Um dos principais autores que trabalham com a perspectiva de tempo é o psicólogo americano Phillip Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999), cuja abordagem teórica já orientou uma gama de pesquisas na área. Ao citar a teoria da relatividade de Einstein, argumenta que mesmo sob a perspectiva dos físicos o tempo é um fenômeno social, visto que a sua percepção está submetida a referências contextuais e estruturais. Defende que

---

<sup>41</sup>Atribuição, segundo o dicionário da Associação Americana de Psicologia (APA, VandenBos, 2010) refere-se à inferência relativa à causa do comportamento ou de um evento interpessoal. A atribuição interna ocorre quando o indivíduo utiliza eventos internos ou psicológicos e decisões, julgamentos, capacidade ou esforço. Na atribuição externa as causas ou resultados de um evento se referem a elementos "fora" da pessoa como sorte, outras pessoas ou questões ambientais ou situacionais.

o tempo é uma construção social fundamental, que regula o funcionamento individual e social e compreende a PT como “o processo muitas vezes não consciente através do qual os fluxos contínuos de experiências pessoais e sociais são atribuídos às categorias temporais, que contribuem para dar coerência e significado para esses eventos” (Zimbardo & Boyd, p. 1271). A construção psicológica do passado e a antecipação dos eventos futuros permitem a codificação, armazenamento e recuperação das memórias e a criação de expectativas e construção de metas e visões que orientam a ação no presente.

A PT de tempo, segundo Jedlowski (2001) funciona como um campo de dialética temporal complexa, onde passado, presente e futuro se relacionam e se constroem mutuamente. Por um lado, o fluxo da vida ao longo do tempo implica em um efeito que condiciona o futuro; por outro, é o presente, que molda o passado, ao ordená-lo, reconstruí-lo e interpretar seu legado, com expectativas e esperanças que também ajudam a selecionar o que melhor serve ao futuro.

A PT exerce uma influência dinâmica na forma como os indivíduos realizam julgamentos, avaliam as situações e se comportam, e uma dimensão temporal pode ser mais enfatizada do que outra nesses processos. Por exemplo, um indivíduo pode tomar uma decisão sobre uma forma de agir no presente a partir do contexto em que se encontra de experiências ocorridas anteriormente ou das metas que ele tem para o futuro; ou seja, ser mais orientado pelo presente, passado ou futuro em suas ações. A noção de que a perspectiva temporal influencia o comportamento e as características foi apresentada originalmente por Lewin (1978) e resgatada posteriormente por Phillip Zimbardo.

Para avaliar a importância da orientação temporal e medir o quanto cada dimensão temporal influencia a forma dos indivíduos organizarem suas experiências, foi desenvolvido o Inventário Zimbardo de Perspectiva de Tempo – ZTPI, (Zimbardo&Boyd, 1999). O instrumento foi construído de forma a levar em consideração os aspectos motivacionais, emocionais, cognitivos e sociais, a partir de um inventário de proposições relativas às crenças, valores e preferências que os indivíduos associam às suas experiências. Foi composto originalmente por 56 itens, do tipo Likert de cinco pontos, que avaliam os marcos temporais (passado, presente e futuro) a partir de cinco subescalas, que revelam atitudes mais positivas ou negativas relativas a essas dimensões: passado negativo, passado positivo, presente hedonista, presente fatalista e futuro.

O ZTPI, testado inicialmente em uma amostra de estudantes estadunidenses, já foi validado e adaptado a diversos idiomas e culturas como Portugal (Ortuno& Gamboa, 2009), França (Apostolidis & Fieulaine, 2004), Itália (D’Alessio, Guarino, Pascalis & Zimbardo, 2003); Suécia (Carelli; Wiberg & Wiberg, 2011), Grécia (Anagnostopoulos & Griva, 2012); Taiwan (Gao-Yu, 2011) e Brasil (Milfont, Andrade, Belo & Pessoa, 2008).

As dimensões não são utilizadas da mesma forma, o que ocasiona a existência de vieses temporais na avaliação das experiências vividas (Boyd & Zimbardo, 2005). O Passado Negativo apresenta uma visão fortemente negativa do passado, com grande sentimento de raiva e ansiedade, focada nas experiências aversivas e traumáticas. Pode gerar uma abordagem muito conservadora do indivíduo à vida e torná-lo fechado às novas experiências. Passado Positivo é caracterizado por uma postura agradável e sentimental em relação ao passado, frequentemente emotiva, que enfatiza a manutenção das relações com família e amigos. Escores elevados desse construto estão



correlacionados positivamente com estratégias de enfrentamento mais eficientes em situações estressantes, como a busca de suporte social, o que permite o indivíduo lidar de forma mais positiva com situações adversas.

O Presente Hedonista define uma tendência para desfrutar os prazeres do momento, o que pode tornar as pessoas mais propensas a correr riscos e não avaliar as consequências das ações, o que pode acarretar em menos cuidados com a saúde, comportamentos sexuais de risco, uso abusivo de álcool e de outras substâncias e o engajamento em esportes arriscados. Indivíduos com alto escore de Presente Fatalista não estabelecem relações contingentes entre as ações presentes e consequências, o que pode ocasionar uma atitude de desamparo e desesperança e crenças que forças externas (relacionadas ao pensamento mágico-religioso ou às forças governamentais) controlam sua vida. Pessoas orientadas pelo tempo Futuro apresentam maior capacidade de adiar gratificações, inclusive por um grande período de tempo, para alcançarem objetivos e metas. Direcionam as ações com base nas consequências que terão e, geralmente, apresentam comportamentos mais saudáveis e gastam mais tempo com os estudos (Boyd & Zimbardo, 2005; Snyder & Lopez, 2009).

Um último construto temporal foi construído, baseado na crença de alguns indivíduos na vida após a morte e foi denominado Futuro transcendental (Boyd & Zimbardo, 1997). Abrange o período de tempo a partir da hipotética morte física e pode conter metas como reencontro com entes queridos falecidos, a vida eterna, a reencarnação, a prevenção da condenação eterna e o fim da dor, sofrimento e vergonha. Esse fator está relacionado com altos escores de religiosidade e prática religiosa, e se faz mais presente em indivíduos com mais de 50 anos (Zimbardo & Boyd, 1999). Apesar de não fazer parte da ZTPI, essa dimensão temporal tem sido pesquisada nos últimos anos

para investigar otimismo e satisfação com a vida em idosos (Lennings, 2000); envelhecimento e depressão (Rothermund & Brandtstader, 2003) e processos de desenvolvimento funcional e disfuncional (Ortuno, Paixão & Janeiro, 2013).

A perspectiva de tempo pode ser o indicador de uma vasta gama de comportamentos e as dimensões temporais estão correlacionadas (positivamente ou negativamente) a variáveis psicológicas. A Tabela 5.1 apresenta as dimensões temporais e alguns dos resultados empíricos mais relevantes associadas a elas.

**Tabela 5.1 – Síntese das investigações relativas à perspectiva de tempo de Zimbardo.**

<b>Dimensão temporal</b>	<b>Variáveis psicológicas associadas</b>	<b>Comportamentos</b>	<b>Estudos empíricos</b>
Passado negativo	Depressão Ruminação Ansiedade Baixa estabilidade emocional	Baixa qualidade de vida relacionada à saúde	Oyanal del & Buena Casal, 2010 Boyd & Zimbardo, 2005 Zimbardo & Boyd, 1999
Passado Positivo	Autoestima Felicidade Afabilidade	Uso de estratégias de enfrentamento mais eficazes	Boyd & Zimbardo, 2005
Presente hedonista	Busca por novidades Baixo controle do ego Abertura a novas experiências	Uso de maconha entre adolescentes Consumo de substâncias psicotrópicas em geral Menor cuidado com a saúde Maior predisposição a correr riscos no trânsito Uso de estratégias de evitação Prática de esportes radicais	Apostolidis, Fieulaine, Simonin Rolland, 2006 Keough, Zimbardo & Boyd, 1999 Zimbardo & Boyd, 1999
Presente fatalista	Ansiedade Depressão Baixo controle do ego	Uso problemático de internet	Chittaro & Vianello, 2013 Zimbardo & Boyd, 1999
Futuro	Controle de impulsos Dependência de recompensas Preferência por Consistência	Desempenho acadêmico elevado Elevada percepção de risco do uso de substâncias psicotrópicas Baixo comportamento de risco	Ortuno, Paixão & Janeiro, 2013 Apostolidis, Fieulaine, Simonin & Rolland, 2006 Boyd &, 2005 Zimbardo & Boyd, 1999

Boniwell e Zimbardo (2004) afirmam que uma perspectiva de tempo balanceada é uma alternativa mais favorável em termos de saúde mental e física do que vincular-se de forma inflexível a apenas uma perspectiva de tempo. Mesmo escores muito elevados de passado positivo ou de futuro podem ser prejudiciais. Para Snyder e Lopez (2009), pessoas muito apegadas às experiências positivas do passado e às tradições podem se

tornar pouco abertas a novas experiências. Indivíduos muito orientados para o futuro que adiam indefinidamente gratificações, mesmo com alto nível de realização, correm o risco de nunca desfrutarem delas. O excesso de dedicação ao trabalho e estudos também pode levar ao isolamento social (Boyd & Zimbardo, 2005). Apesar do que é considerado ideal ser distinto em diferentes culturas e delineado por aspectos sociais, econômicos, políticos e religiosos, é possível propor uma combinação considerada saudável das três dimensões temporais, que “propicia qualidade de vida para indivíduos e sociedade, construída a partir de altos escores de passado positivo e escores moderados de presente hedonista e futuro” (Boyd & Zimbardo, 2005, p. 101).

A proposta de um modelo com orientações temporais mais saudáveis se torna coerente quando se parte do princípio de que são construções sociais altamente relacionadas às variáveis demográficas (idade, gênero, escolaridade) e culturais, e, portanto, passíveis de serem modificadas. Apesar da perspectiva de futuro (PF) não ser o único componente para que as pessoas evitem se engajar em comportamentos de riscos, ela pode ser aumentada com esse intuito. As instituições sociais (família, escola, programas direcionados a adolescentes como o Programa de Aprendizagem Profissional) podem promover a aprendizagem e internalização de regras de PF. Segundo Boyd e Zimbardo (2005, p.101) “se as instituições nos ensinam como nos relacionar uns com os outros, parece-nos razoável que elas nos ensinem como lidar com o tempo”.

### **Perspectiva de Tempo Futuro (PTF)<sup>42</sup> e Adolescência**

A dimensão de tempo futuro é uma das mais investigadas (Boyd & Zimbardo, 2005), visto que assume papel central no modo como os indivíduos atribuem significados à experiência e como agem, principalmente no Ocidente. O futuro e a representação de futuro são elementos centrais da vivência psicológica de cada um (Carvalho, Pocinho & Silva, 2010) e a investigação de como ela ocorre e se amplia na adolescência se tornou mais acentuada a partir da década de 1950. Os estudos iniciais se focavam no desenvolvimento da habilidade em adiar gratificações a partir de experimentos em que se investigava a escolha de indivíduos entre receber uma recompensa de forma imediata (um doce, por exemplo) ou adiá-la por um determinado espaço de tempo, mas recebê-la em maior quantidade (duas barras de doce ao invés de uma). O principal interesse dos pesquisadores era avaliar se a capacidade em adiar gratificações se tornava maior com o aumento da idade dos pesquisados, o que foi comprovado<sup>43</sup>. Além da idade, Klineberg (1968) constatou que a propriedade de escolher uma recompensa maior, adiada por um curto e específico período de tempo, em relação a uma recompensa menor, porém disponível imediatamente, está relacionada com o grau que os eventos futuros são dotados de senso de realidade, e com o grau de preocupação cotidiana com os eventos do futuro existente nos acontecimentos correntes.

A forma como as pessoas concebem o futuro está relacionada ao estabelecimento de metas, planejamento, tomada de decisão e comportamento (Trommsdorff, Lamm

---

<sup>42</sup>Macedo e Alberto (2012) ao realizarem revisão de literatura sobre o assunto encontraram que os seguintes termos podem ser considerados sinônimos: expectativas em relação ao futuro, preocupação em relação ao futuro, perspectiva de futuro, plano de vida e planejamento de futuro. Outros termos como expectativa em relação ao futuro profissional e projeto profissional e interesse profissional se referem especificamente ao domínio profissional.

<sup>43</sup>Essas pesquisas avaliavam diferentes coortes que utilizavam a idade como variável independente. O estudo de Mischel e Metzner (1962), por exemplo, utilizou coortes de crianças com seis, oito/nove e doze anos.

&Schmidt, 1978). A partir de uma orientação futura, elas organizam atividades, no intuito de se adaptar às mudanças esperadas, que, por sua vez, podem causar alterações em suas concepções de futuro. Assim, o futuro tem significados de antecipação cognitiva, afetiva e social em certos domínios da vida como trabalho, escola e relações sociais.

O desenvolvimento da aptidão de projetar os eventos futuros no presente está relacionado com o desenvolvimento de habilidades cognitivas do período de operações formais, discutido por Piaget (Piaget & Inhelder, 1976), que se inicia na adolescência. Nesse período a orientação para o tempo futuro pode se expandir e alcançar níveis maiores de senso de realidade, organização e integração (Greene, 1986). O estudo realizado por Greene (op. cit) indicou que as expectativas de futuro em adolescentes têm maior extensão de tempo do que em pessoas com menos idade. Também são constituídas de projetos mais complexos e detalhados, de expectativas de futuro mais diferenciadas, mais organizadas e realistas.

Todavia, não se deve avaliar apenas a presença ou ausência de perspectiva de futuro, sendo necessário também avaliar a extensão, complexidade e realismo dos conteúdos da PF. Esses aspectos podem ser modificados e estão enraizados no contexto cultural e social (Husman & Shell, 2008). Por exemplo, a tríade: a) terminar os estudos/fazer um curso superior, b) constituir família/casar e ter filhos, e c) arrumar um trabalho/ter sucesso profissional, é recorrente nos conteúdos das representações de futuro entre adolescentes e ancora-se na representação dos atributos que são valorizados socialmente e que adultos considerados bem-sucedidos possuem (Greene, 1986; Oliveira, Pinto & Souza, 2003; Kauffman & Hussman, 2004; Paredes & Pecora, 2004; Santos, Marcelino, Martins & Lima, 2009; Oliveira & Saldanha, 2010).

A PTF, portanto, supõe a representação mental do futuro no presente e compreende as metas e objetivos motivacionais, assim como a localização temporal das mesmas. O foco das investigações nesse aporte teórico é a influência que os objetivos e as metas orientadas para o futuro têm no comportamento e nas práticas dos adolescentes no tempo presente. Os objetivos motivacionais conformam o conteúdo da PTF e sua localização no tempo define se essas metas serão de curto, médio ou longo prazo (Velarde & Martinez, 2008). Perspectivas extensas de futuro permitem aos indivíduos um planejamento sadio e estável das metas de futuro, por apresentarem as seguintes características: 1) suportam gratificações mais tardias; 2) possibilitam melhor antecipação das consequências das ações atuais em longo prazo; 3) o esforço dispendido e a perseverança são maiores, contudo, a satisfação pelos resultados obtidos também é; 4) a habilidade de transformar cognições (desejos, vontades, intenções) em práticas é maior, visto que localizações temporais mais precisas facilitam a passagem da intenção à ação.

É importante mencionar que essas representações do futuro não são um processo puramente cognitivo, e são influenciadas pela etapa do ciclo vital em que se encontra o indivíduo, assim como pelo ambiente e pela cultura no qual ele se desenvolve. Ramos, Seidl-de-Moura e Pessôa (2013), ao realizarem revisão de literatura sobre o processo de construção de metas e objetivos futuros de jovens, concluíram que a perspectiva de futuro é percebida, pela maior parte das teorias psicológicas, como uma combinação de fatores genéticos, influência do ambiente social e histórico, condições econômicas, práticas culturais, experiências iniciais de cuidados parentais, ordem de nascimento, relações interpessoais (família e pares) e escolarização.

Por isso, grande parte dos estudos sobre perspectiva de futuro na adolescência leva em conta as variáveis demográficas na análise desse construto no intuito de avaliar o impacto de questões socioculturais na orientação do futuro (*idade* – Ferrari, Nota & Soresi, 2010; Paredes & Pecora, 2004; Trommsdorf, Lamm & Schmidt, 1978; *escolaridade* – Tsuzuki, 2012; Van der Veen & Peestma, 2010; *institucionalização* – Velarde & Martinez, 2008; Zappe, Moura-JR, Dell’Aglío & Sarriera, 2013; *status socioeconômico* – Peetsma, 2000; McCabe & Barnett, 2000; Günter & Günter, 1998; Oliveira, Pinto & Souza, 2003; Schmidt & Trommsdorff, 1976; *trabalho/realização de atividades extracurriculares* – Stevenson & Clegg, 2011; Macedo, Alberto & Araujo, 2012).

O construto *expectativas quanto ao futuro* tem sido considerado como um importante fator de proteção ao desenvolvimento saudável na adolescência, pois pensar sobre o futuro motiva o comportamento cotidiano e influencia as escolhas, decisões e atividades que afetarão a realização futura (Zappe et al, 2013). A orientação para o futuro é um fator importante de ser investigado em jovens de baixa renda ou em situação de risco social. Estudos como o de McCabe e Barnett, (2000) descobriram que crianças e adolescentes que são criados em ambientes de alto risco, mas que conseguem manter expectativas positivas para o futuro e planejá-lo, são menos propensos a se envolverem em problemas psicossociais sociais mais tarde na vida do que aqueles que não o fazem. Comportamentos mais adaptativos e proteção à saúde e desempenho acadêmico também estão relacionados a maior perspectiva de futuro (Pocinho & Silva, 2010), visto que funcionam como fator protetivo que motivam os adolescentes a agir de forma a atingir suas metas, o que pode afastá-los de comportamentos de risco e oferecer um sentido para suas vidas (Nardi, 2010). Por exemplo, Apostolidis et al (2006) concluíram que adolescentes com maiores escores em orientação temporal para o futuro

apresentam maior percepção de risco do uso de drogas e, conseqüentemente, maiores índices de abstinência e de baixo consumo.

Jovens em algumas situações específicas, como as de risco social (Nascimento, Bertollo-Nardi & Cortez, 2009) ou de institucionalização, podem não manifestar seus interesses e engajamento em projetos futuros com clareza e podem ter dificuldade em declarar expectativas quanto à noção de futuro. Adolescentes em instituições de acolhimento (Zappe et al, 2013) têm menores expectativas quanto à conclusão dos estudos do Ensino Médio, da entrada em uma universidade, de ter emprego, casa própria e um trabalho que proverá satisfação pessoal, em comparações com aqueles que vivem com os genitores. Outro estudo com o mesmo público realizado no Peru (Velarde & Martinez, 2008) encontrou resultados semelhantes. Adolescentes institucionalizados apresentaram maior intenção de desenvolver habilidades ou aptidões específicas, e verbalizaram maior necessidade de contato interpessoal e maior medo de causar danos e ser prejudicado pelas pessoas. Eles também têm menos necessidade de autonomia e realização, particularmente por meio de estudos, do que o grupo controle (adolescentes que residem com os pais). Esses resultados reforçam a importância das redes de suporte social durante a adolescência no desenvolvimento de uma orientação para o futuro e construção do projeto de vida, o que também foi encontrado nos resultados de outros estudos com adolescentes (Martins, Trindade & Almeida, 2003; Coutrin, Cunha, Assis & Aleixo, 2012; Tsuzuki, 2012).

As tarefas cognitivas envolvidas na construção do futuro e que ligam o futuro e o presente, foram exaustivamente analisadas em educação e psicologia (Kauffman, 2004). Muitos pesquisadores têm se concentrado sobre as conexões entre perspectiva de futuro e motivação humana, e a influência dos processos educacionais nesses aspectos. No



contexto educacional, o que os adolescentes fazem pode estar baseado no que eles esperam que ocorra em um futuro próximo, ou mesmo distante. Perspectivas de futuro, especialmente as mais extensas, estão correlacionadas positivamente com desempenho escolar (engajamento nas atividades escolares, persistência nos estudos e notas elevadas) e autoeficácia, tanto em alunos de ensino médio quanto naqueles matriculados no nível superior (Scholtens, Rydell&Yang-Wallentin, 2013; Barber, Munz, Bagny&Grawitch, 2009; Leondari, 2007, Bong&Skaalvik, 2003).

A experiência do trabalho na adolescência pode influenciar os indivíduos a redefinirem medos e esperanças, expectativas e planos para o futuro, adaptando-as à vida ocupacional. A experiência de trabalho também pode afetar os componentes afetivos das perspectivas de futuro. Pode aumentar as experiências em que os adolescentes possuem maior controle e sentimento de autoeficácia, o que gera a sensação de autonomia e de liberdade de escolha, podendo prover uma visão mais otimista do futuro. Contudo, as experiências ocupacionais e alguns de seus aspectos negativos, como rotina cotidiana cansativa, dificuldade em lidar com regras e de se relacionar com as pessoas, pode induzir uma visão pessimista do futuro. Pesquisas com adolescentes inseridos em PAP (Macedo, Alberto & Araújo, 2012) e em situações informais de trabalho (Alberto, 2007) indicaram que expectativas, apesar de se referirem ao futuro, são concretizadas no presente a partir da vivência da situação de trabalho e do disciplinamento, que ocorre concomitantemente à construção da identidade do adolescente, ancorada na representação social positiva de trabalhador. É um processo contínuo e é resultado das pertencas dos adolescentes aos grupos sociais em que estão inseridos. As perspectivas de futuro, portanto, contêm as possibilidades criadas nessas relações grupais e estão imbricadas nas condições materiais em que são

produzidas. Isso justifica que a orientação de futuro dos participantes desses estudos seja caracterizada por uma atribuição causal interna, instável e controlável (Macedo, Alberto & Araújo, 2012).

O comportamento dos indivíduos de se orientar em relação ao futuro e adiar gratificações está relacionado à expectativa de que o reforço (ou gratificação adiada) de fato irá acontecer (Klinenberg, 1968). Além da crença que a recompensa está disponível no tempo planejado, é necessário também que os adolescentes primeiro consigam visualizar o futuro evento em questão e dotar a sua imagem desse evento com um senso de realidade. Essa “antecipação” das consequências futuras pode depender dos recursos materiais e humanos (redes de apoio) disponíveis no momento atual, relacionadas à posição objetiva que ocupam no que concerne à educação, *status*, respeito, renda e poder, o que foi denominado por Günther e Günther (1998) de estruturas de oportunidades. Isso foi comprovado empiricamente por esses autores em um estudo realizado com jovens de diferentes extratos socioeconômicos da cidade de Brasília no Distrito Federal, em que os participantes com melhores condições de acesso a um ensino de qualidade (matriculados em escola particular) têm melhores expectativas em relação ao futuro (conclusão do ensino médio, obtenção de emprego, ter qualidade de vida) que os jovens provenientes de escola pública.

As relações entre escolarização e construção de um projeto de vida foram discutidas em outras pesquisas (Santos, Marcelino, Martins & Lima, 2010; Oliveira et al, 2001) nas quais adolescentes avaliaram que a qualidade de ensino das instituições públicas brasileiras pode ser um impeditivo à concretização das expectativas de futuro. Faz-se necessária, portanto, a melhoria da qualidade do ensino público e a criação de e/ou ampliação de políticas públicas, como os Programas de Aprendizagem Profissional

ou outros programas, que propiciem o desenvolvimento de atividades extracurriculares orientadas, que possibilitem que adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais tenham isonomia nas oportunidades de desenvolvimento, planejamento e concretização de perspectivas positivas de futuro.

### **Perspectiva de Tempo e Representações Sociais**

#### **Os estudos em memória social e princípios orientadores de estudos psicossociais.**

Nas últimas duas décadas houve um aumento do interesse no campo de estudos das representações sociais pelo tempo, especificamente pelo estudo da dimensão Passado, a partir de pesquisas que articulassem memória social e representações sociais (Pecora & Sá, 2008; Naif, Sá & Naif, 2008; Dias, Silva, Chalegre, Sá & Wolter, 2011; Oliveira, Lewin & Sá, 2014). A partir dos estudos de Bartlett e de Halbwachs, Sá (2007) propõe cinco princípios unificadores do campo da memória social, que destacam o seu caráter complexo e multifacetado e permitem investigá-la a partir do campo de estudos da Psicologia Social, descritos nos parágrafos dessa seção.

Existe uma relação dialética entre passado e presente, que fica clara na própria conceituação de memória de Paolo Jedlowski (2001), que a concebe como “rede complexa de atividades em que o passado nunca permanece uma mesma coisa, visto que é constantemente selecionado, filtrado e reestruturado em termos estabelecidos pelas questões e necessidades do presente” (p.30). A memória não é mera reprodução dos fatos, e o processo de recordar e selecionar os eventos que serão evocados é influenciado pelas necessidades e interesses atuais do grupo ou dos indivíduos. Da mesma forma, as ações do indivíduo no presente e a forma de ele ver o mundo e a realidade têm referências nas experiências vivenciadas. Passado e presente são fluxos

temporais interdependentes e em processo constante de construção e organização, sendo dependentes da dinâmica social. A dialética da construção do tempo e as relações desse com as representações sociais já foi discutida por Moscovici (2010), que mencionou o seguinte:

A atividade social e intelectual é, afinal, um ensaio ou um recital, mas muitos psicólogos sociais a tratam erradamente, como se fizesse perder a memória. Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é muito mais real de que o presente. O poder e a clareza das representações, isto é, das representações sociais deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe (pp. 37-38).

Apesar de a memória ser um processo tributário (Sá, 2007) à inserção cultural e histórica da sociedade, “são as pessoas que se lembram” (p. 291). Ao fazer essa afirmação, Sá (op. cit.) afasta tanto as perspectivas psicologizantes quanto aquelas que tratam a memória como fenômeno exclusivamente sociológico. O tempo psicológico é um processo cognitivo, que não é independente da inserção cultural do indivíduo que recorda. As lembranças pessoais narradas tendem a ser organizadas em torno de referências temporais fornecidas pelo contexto social. Cronologias sociais e as experiências pessoais estão constantemente em estado de tensão, contudo, se sustentam mutuamente: a forma e a intensidade do entrelaçamento variam de acordo com o grau em que o indivíduo é integrado a um grupo ou a sociedade como um todo (Jedlowski, 2001). A interação, a comunicação social e os processos cognitivos de recordar também

dependem e são influenciados por aspectos motivacionais e atitudinais, e, por isso mesmo, não estão desprovidos de emoção e conteúdos afetivos.

A memória social é organizada e manifestada a partir das interações originadas da comunicação social (Sá, 2007). Esse é um ponto que a torna ainda mais próxima da teoria das representações sociais. Como formas de saber produzidas no senso comum para apreender o novo (novas informações, conhecimentos científicos, práticas, valores) e organizá-lo em um sistema social a partir de um sistema de valores preexistente, as RS tanto precisam dos sistemas de comunicação (interindividuais, institucionais e midiáticos – Jodelet, 2001) para circularem nos meios sociais quanto possibilitam a existência da comunicação entre os indivíduos, visto que fornecem códigos para nomear e classificar elementos existentes em uma cultura. A interação e a comunicação social como princípios fundamentais também para a memória social são ressaltadas por Jedlowski (2001), quando afirma que os quadros sociais da memória são expressos a partir da linguagem e do discurso situados em um contexto social.

Memória e pensamento social estão intrinsecamente relacionados (Sá, 2007), visto que o se lembra do passado se relaciona com o conhecimento que se tem dessa dimensão temporal (não necessariamente com o evento como ele de fato aconteceu). A memória é sempre uma forma de saber sobre a sociedade: fatos, instituições, costumes, eventos relevantes, pois as ações presentes estão ancoradas em experiências passadas (Alba, 2011).

A memória social também pode ser vista como constituinte importante das RS. Jodelet (2001), afirma a importância dos quadros de pensamentos pré-existent para a constituição das RS. Para a abordagem estrutural das representações sociais o núcleo central é constituído por valores crenças e conteúdos ideológicos historicamente

consolidados e, por isso mesmo, apresenta grande consensualidade e é mais difícil de ser alterado (Abric, 2003).

**O tempo como um elemento relevante no processo de constituição das representações sociais.**

A dimensão temporal presente no pensamento social permite compreender com mais propriedade a aproximação existente entre os fenômenos da memória social e a perspectiva de tempo. A ênfase na interdependência entre memória, comunicação e linguagem, na contextualização cultural e social do fenômeno, bem como na importância em referenciar o processo de recordar, com suas características cognitivas e afetivas, em um contexto histórico social, permitem entender “as memórias sociais como um conjunto de representações sociais sobre o passado, que institucionaliza, guarda e transmite a cultura a partir da interação dos membros de um grupo social” (Jedlowski, 2001, p. 33). As práticas sociais também são apreendidas e significadas em uma cultura a partir das relações entre tempo e ancoragem: um novo fazer é operacionalizado e consolidado a partir do fazer repetido de hábitos com características cognitivas e relacionais, que são entrelaçados em um universo de significados, valores e narrativas que ganham legitimação social nesse processo (Jedlowski, op. cit.).

Marta de Alba (2011) afirma que o caráter dinâmico das representações sociais permite que se integre o tempo na análise dos processos psicossociais, o que contribui para o estudo das sociedades contemporâneas a partir do seu passado (memórias sociais), do presente (integrado às outras duas dimensões temporais) e das perspectivas de futuro. Dessa forma, uma quarta dimensão (além de cultura, linguagem e espaço) é integrada à análise de como os sujeitos constroem suas representações com base nas

experiências adquiridas e nas interações sociais que ocorrem em um contexto cultural. Através do conceito de ancoragem, ou seja, da compreensão de como a experiência presente é significada a partir de um conjunto de vivências anteriores (pessoais e/ou sociais) e de expectativas do que pode vir a acontecer, é possível integrar tempo e representações sociais.

O estudo das representações sociais pode ser entendido como o estudo dos conteúdos e significados gerados nas comunicações entre os indivíduos/grupos nas situações da vida real (Marková, 2006). A linguagem e o pensamento desempenham um papel de extrema importância nesses processos de compartilhamento da RS, visto que possibilitam aos indivíduos mecanismos para uma(re)construção simbólica da realidade, dando sentido aos fatos que circundam sua existência. A construção e reconstrução da realidade a partir do pensamento e da linguagem só são possíveis, segundo Moscovici (2010), devido às relações internas existentes entre os elementos da *tríade dialógica*, que são o *Alter*, o *Ego* e o *Objeto*.

Nesse modelo tradicional de constituição das RS, o sistema mínimo envolvido na representação é uma tríade: duas pessoas, (*Alter* e *Ego*) que estão preocupadas com um objeto (*O*) (Figura 5.1). O triângulo de mediação [EOA] é considerado a unidade básica para a elaboração das RS. As relações sujeito-objeto não são uma questão de processamento individual da informação, visto que a unidade mínima de análise é uma unidade comunicativa, sujeito-sujeito prestando atenção ao conjunto e referenciando um objeto. A unidade de análise das representações sociais não é um organismo isolado, e sim uma unidade de *Ego-Alter* de comunicação que leva em conta o outro. O tema das representações sociais é, portanto, um *nós*. Segundo Marková (op. cit.), as situações de interação podem envolver relações interpessoais e intergrupais que constituem uma

diversidade de Ego-Alter (nós): *eu-grupo, eu-outra pessoa, eu-nação, grupos-grupos*. Essas relações são constituídas em matrizes culturais de interpretação (Abric, 2001A; Almeida, Trindade & Santos, 2000), que estão enraizadas na memória coletiva e são transmitidas por uma variedade de dispositivos institucionais (escola, igreja, família). Essas matrizes permitem que os atores dialógicos deem uma interpretação às suas práticas (experiências de vida e percepções sobre o eles e sobre os outros) a partir de um sistema de referência preexistente.



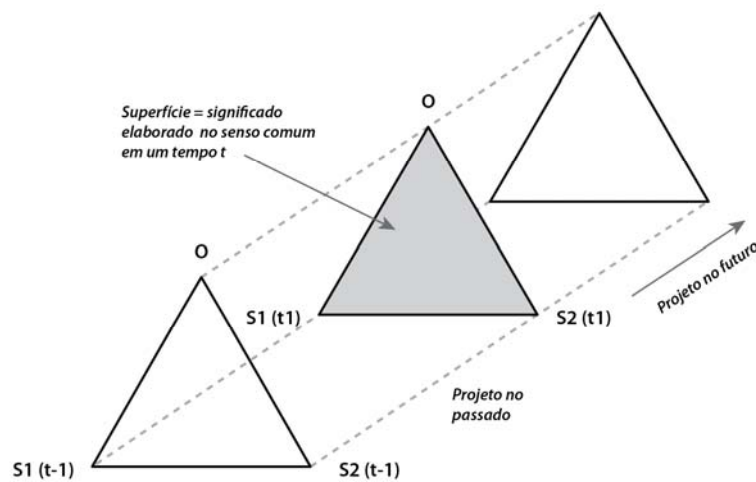
**Figura 5.1** – Tríade dialógica Alter-Ego-Objeto  
(adaptado de Marková, 2006, p. 213)

Bauer e Gaskell (1999) oficializaram o tempo como um elemento constituinte das RS ao acrescentarem um quarto elemento à tríade dialógica, elaborando o que foi denominado “modelo Toblerone”<sup>44</sup>. Ao triângulo básico foi adicionado o tempo (passado, presente e futuro) para denotar um projeto de representação. como um movimento em curso para o futuro, que relaciona os sujeitos e o objeto. O projeto pode ser compreendido como as experiências que são compartilhadas pelos indivíduos/grupos no espaço-tempo. Elas se encontram em um fluxo temporal (que está em movimento, por isso a ideia de substituir o triângulo pelo prisma) e são constituídas

<sup>44</sup>Em referência a um chocolate suíço que tem a forma de um prisma.

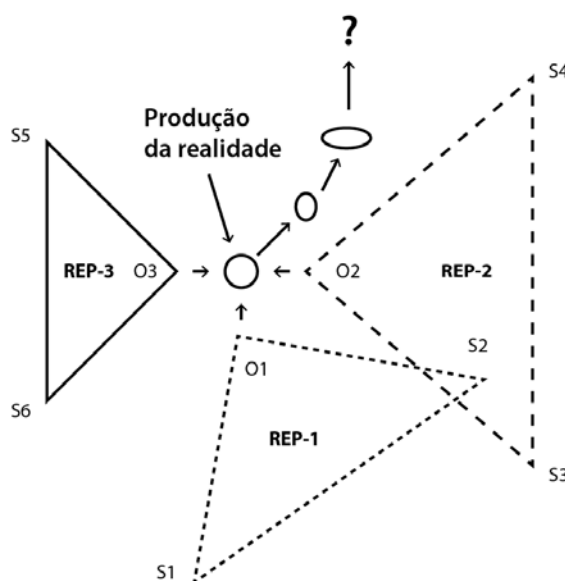


por memórias, pela experiência presente e pelas expectativas de futuro, metas e planos, compartilhadas pelos indivíduos inseridos em um contexto social. Essa noção de projeto se aproxima da noção de perspectiva temporal proposta por Lewin em 1948 (Lewin, 1978). A unidade básica de análise proposta é SOPS (sujeito, objeto, projeto e sujeito) e é descrita como um prisma (Figura 5.2).



**Figura 5.2** – Modelo Toblerone das relações Alter-Ego-Objeto (adaptado de Bauer & Gaskell, 1999, p.171)

Bauer e Gaskell (2008) publicaram um artigo em que reorganizaram esse modelo e deixaram mais evidentes os aspectos relacionais e a conexão entre os diversos espaços de circulação por onde os indivíduos interagem com outros na produção dos significados, que são características das sociedades contemporâneas. Essa inserção em diversos ambientes de comunicação, aliada aos avanços tecnológicos atuais e à maior facilidade de acesso aos meios de comunicação, permite a produção de redes de representações sociais. O modelo toblerone é estendido em uma Rosa dos Ventos (Figura 5.3), onde prismas estão sobrepostos e diversos *nós* se relacionam, em esforços de comunicação multilaterais, que apresentam pontos de interação comuns entre as RS que irão variar segundo a interação entre os ambientes, e podem originar diferentes representações mais ou menos conflituosas, dependendo das diferenças intergrupais.



**Figura 5.3** – Modelo Rosa dos Ventos de construção e organização das RS (adaptado de Bauer & Gaskell, 2008, p. 346)

Essas diferentes RS podem, de forma conjunta ou complementar, orientar as práticas dos indivíduos/grupos. Por exemplo, representações do tipo hegemônicas podem conviver com representações emancipadas, mais sensíveis às experiências dos indivíduos/grupos para atender a necessidade de compreensão e atribuição de sentidos que são conferidos a objetos sociais semelhantes, mas que apresentam peculiaridades. As representações sociais de adolescência, por exemplo, são amplamente compartilhadas (o que já foi discutido no capítulo 2), mas podem ser interpretadas com acréscimos de elementos se a vivência da adolescência apresenta particularidades (como a inserção laboral na adolescência), o que pode modificar e/ou produzir RS distintas para orientar as atitudes do grupo/indivíduo sobre esse objeto.

A representação social, nessa perspectiva teórica, é construída e, portanto, deve ser compreendida a partir de uma função (adaptada de Baues & Gaskell, 1999) que reúne os principais elementos (inclusive o tempo) constituintes das RS apresentados nos modelos expostos.

"RS = F[Ego – Alter, Objeto, Projeto, Tempo, Contexto (Comunicação e Intergrupala)]"

Função com os elementos constituintes das representações sociais (Adaptada da original presente em Bauer & Gaskell, 1999)

### **Proposta de articulação entre perspectiva de tempo e representações sociais.**

Apesar de as características das representações sociais permitirem, e até exigirem, a adoção de uma perspectiva temporal na investigação dos objetos sociais, as dimensões temporais não são estudadas na mesma intensidade. O passado (memória social) já é contemplado com um campo de pesquisa desenvolvido<sup>45</sup>, enquanto o futuro é pouco considerado como categoria de análise ou como componente de uma representação social, sendo mais investigados sob uma perspectiva individual/pessoal, com características psicossociais, mas desconsiderando as dinâmicas sociais mais amplas. Isso também é possível de ser visto em estudos de outros construtos da Psicologia Social como sobre atitudes, atribuição causal, influência social, preconceitos e estereótipos (Doise, 1991), o que leva à fragmentação dos estudos em Psicologia Social a partir de microteorias que não conseguem apreender o conjunto mais ampliado da dinâmica social.

Uma possível alternativa para essa questão é integrar o estudo do tempo futuro às demais perspectivas de tempo já contempladas pelos estudos em representações sociais e também estudá-lo como elementos constituinte das RS. A partir dessa orientação teórica, o interesse principal é compreender como as pessoas constroem representações sociais de objetos socialmente relevantes (como o trabalho e a

---

<sup>45</sup>O professor Celso Pereira de Sá, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, é um dos pioneiros do campo de estudo que articula memória social e representações sociais no Brasil. Ele é atualmente um dos principais pesquisadores dessa área no país devido às suas importantes contribuições teóricas e metodológicas para o desenvolvimento dessa temática, tendo publicado sozinho ou em parceria com outros pesquisadores mais de duas dezenas de artigos sobre representações sociais e memória social. Além das publicações descritas na seção de referências bibliográficas, pode-se mencionar: *Psicologia Social e o estudo da Memória Histórica: o caso dos Anos Dourados no Brasil* (organizador e autor de capítulo de livro - 2013); *Memória, imaginário e representações sociais* (organizador e autor de capítulo de livro - 2005).

aprendizagem profissional, no corrente estudo) a partir de uma perspectiva de tempo e como essas orientações sociais temporais podem repercutir nas práticas sociais. A proposta é integrar o corpo de conhecimentos sobre PTno intuito de analisar a importância do tempo na gênese das representações sociais e em suas condições de produção.

ESTUDO 01 | 6

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Compreender as representações sociais de adolescência e de trabalho e experiência laboral na adolescência para adolescentes inseridos em contexto de aprendizagem profissional sob a perspectiva da abordagem estrutural das representações sociais.

### **Objetivos específicos**

- Comparar diferenças e semelhanças nas representações sociais dos participantes do sexo masculino e feminino;
- Realizar a análise das representações sociais para adolescentes aprendizes de trabalho e da inserção laboral a partir da rede de representações orientadas pelos termos indutores adolescência, trabalho (geradores de representações hegemônicas) e ser adolescente e trabalhar e programa de aprendizagem profissional (geradores de representações emancipadas);
- Analisar de que forma as experiências de inserção laboral dos entrevistados influenciam a organização das representações sociais.

### **A abordagem estrutural da TRS**

As evocações foram organizadas sob a forma de quadros de quatro casas (Sá, 2009): no primeiro quadrante situam-se os elementos evocados nos primeiros lugares e citados com frequência elevada, fornecem a composição mais provável do núcleo central da representação. E os temas situados nos demais quadrantes correspondem ao sistema periférico da representação (Sá, 2009). No segundo quadrante, estão os elementos periféricos mais importantes, que obtiveram frequência alta, mas que foram citados nas

últimas posições; no terceiro quadrante, encontram-se os elementos que foram citados com frequência baixa, porém foram evocados primeiramente. Ela também é denominada *zona de contraste* e pode revelar a existência de um subgrupo que possui uma RS diferente ou ser apenas um complemento da primeira periferia. No quarto quadrante estão os elementos que correspondem à periferia distante ou segunda periferia. Neste quadrante estão os elementos menos citados e menos prontamente evocados (Ribeiro, 2000).

O núcleo central (NC) atribui sentido à representação, justifica os julgamentos de valor e implica em práticas específicas para as RS a partir de duas funções, geradora e organizadora, que o relacionam com os elementos periféricos das RS (Abric, 2001B). A função geradora se refere à capacidade do NC criar ou mudar o significado dos outros elementos da representação. A função organizadora permite que o núcleo central determine a natureza dos laços que unem os elementos da representação, unificando-a e conferindo estabilidade a ela, mesmo diante da mudança e de contextos diferentes (Abric, *op. cit*)

Os elementos constituídos da zona central das representações podem ser normativos ou funcionais (Abric, 2001B). A normatividade do núcleo relaciona-se ao sistema de valores do indivíduo, à dimensão social na qual o objeto representado se inscreve. Ela determina o julgamento e a tomada de posição do grupo em relação a representação social. Já elementos os funcionais possuem qualidades descritivas, indicando como o objeto se inscreve no contexto a partir das práticas sociais associadas a ele. A classificação dos elementos do núcleo central em prescritivos ou normativos depende de como são utilizados: para definir o significado de um objeto ou indicar práticas associadas a ele (Flament, 2001).

Abric (2001) descreve três fatores de ativação de elementos normativos ou funcionais: finalidade da situação, proximidade que o grupo mantém do objeto representado e conhecimento que se tem desse. A finalidade da situação, ou seja, se a representação é elaborada com um objetivo pragmático, os elementos ativados serão funcionais ou se for elaborada em um contexto de mudança social ou que demande dos indivíduos um posicionamento avaliativo, os elementos serão normativos. A distância que o objeto está do grupo que elabora a representação, quanto menos práticas (se os indivíduos são mais observadores do contexto, do que efetivamente atores sociais), quanto mais afastada, mais conteúdos ideológicos e maior normatividade dos elementos do NC. Por último, quanto mais conhecimento, menos estereotipados e mais pragmáticos serão os elementos centrais da RS. O conjunto de termos evocados no presente estudo permitiu analisar de que forma a inserção laboral na adolescência é representada por um grupo de adolescentes que vivenciam essa situação, mesmo que estejam no estágio inicial de suas aprendizagens profissionais. Ou seja, os participantes têm uma proximidade dos objetos de representação (especialmente dos últimos, que se referem às vivências dos entrevistados), o que ocasionou a presença de elementos mais funcionais no núcleo central das representações, o que possibilita analisar como esses objetos se inscrevem no cotidiano desses indivíduos e algumas práticas relacionadas a eles.

Apesar da importância do núcleo central para a organização e estrutura da representação social, os elementos periféricos devem ser igualmente analisados. Se o NC permite identificar a historicidade do objeto, os significados mais consensuais da RS, a periferia permite compreender a interface existente entre o NC e a realidade concreta na qual se elabora a representação, correlata das vivências dos sujeitos, por apresentarem



como característica fundamental à condicionalidade, como informado por Flament (2001). Segundo esse autor, os significados do sistema periférico são regulados pelos significados dos elementos do núcleo central ao mesmo tempo em que também sofrem influência da experiência imediata dos indivíduos.

O sistema periférico também possui uma função reguladora, de adaptar a RS à evolução do contexto social e permitir a integração de novos conteúdos o que permite que ela mantenha um caráter dinâmico, apesar da rigidez do NC. Também oportuniza uma modulação personalizada da representação a partir da apropriação de elementos mais individualizados ou específicos de subgrupos (especialmente situados na zona de contraste) e a análise de contextos mais específicos de elaboração das representações. Ao se analisar os elementos periféricos das RS de trabalho (Tabela 6.4), ser adolescente e trabalhar (Tabela 6.5) e programa de aprendizagem profissional (Tabela 6.6), ou seja, ao se ir de uma representação mais genérica para uma representação mais específica (uma situação protegida de trabalho na adolescência), consegue-se perceber que os elementos periféricos se tornam mais numerosos e ganham mais importância na compreensão da experiência dos entrevistados.

## Método

### Participantes<sup>46</sup>

Participaram dessa pesquisa 192 adolescentes, 90 meninas e 102 meninos, com idades entre 14 e 17 anos, inseridos em um programa de aprendizagem profissional (PAP) de uma instituição da Grande Vitória/ES.

### Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados (Anexo I) foi organizado em dois blocos:

- Bloco I - Questões sociodemográficas como sexo, idade, religião, tempo de inserção no programa de aprendizagem, escolaridade, composição familiar e renda familiar.
- Bloco II - Esse bloco continha quatro questões de associação-livre (Abric, 2003), a partir dos seguintes termos-indutores: adolescência, trabalho, ser adolescente e trabalhar e programa de aprendizagem profissional. Para cada questão, após os espaços para os participantes escreverem as cinco palavras, imagens e expressões que associavam aos termos indutores, solicitava-se que indicassem qual consideravam a mais importante e justificassem essa escolha.

### Procedimentos de coleta de dados

O instrumento foi aplicado de forma coletiva, nas salas onde os adolescentes tinham as aulas referentes à parte teórica do programa de aprendizagem. O procedimento foi realizado em todas as oito salas, quatro do turno matutino e quatro do

---

<sup>46</sup> É importante deixar claro que os participantes do estudo um não são os mesmos do estudo dois. Os dados do estudo um foram coletados um ano antes de se iniciar a primeira fase de coleta de dados do estudo dois, em uma instituição distinta daquela descrita no estudo dois, apesar de ambas receberem adolescentes com perfil socioeconômico semelhante.

turno vespertino. Primeiro as pesquisadoras<sup>47</sup> apresentavam-se, explicavam os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário e sigiloso da coleta e análise dos dados e distribuía-se aos adolescentes que concordavam em participar o instrumento de pesquisa. O projeto foi autorizado pela direção da instituição e todos os procedimentos éticos preconizados pelas normas vigentes foram cumpridos

Após as explicações iniciais foi feito um treino de associação-livre em duas etapas: primeiro realizou-se na frente dos participantes o procedimento com o instrutor ou com a auxiliar de pesquisa com o termo indutor música, depois se pedia aos participantes que escrevessem no verso do questionário as cinco primeiras palavras, imagens ou expressões que lhe ocorressem quando escutavam a palavra futebol. Após o treino e a certificação que todos os participantes compreenderam o processo, uma das pesquisadoras verbalizava um termo indutor, esperava um tempo para que os participassem escrevem as palavras, imagens ou expressões associadas a eles, escolhessem qual consideravam mais importante e a justificativa para essa escolha.

#### **Procedimentos de análise dos dados**

O banco de dados recebeu formatação adequada à análise do EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Évocations*), versão 2003, que se caracteriza por ser um conjunto de programas que realizam a análise de evocações a partir dos parâmetros frequência e ordem de aparecimento das evocações. O cruzamento desses dois critérios permite o levantamento dos elementos que provavelmente se associam ao termo indutor e de que forma eles se encontram organizados internamente na constituição da representação social.

---

<sup>47</sup> A pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa que era aluna de iniciação científica.

## Resultados e Discussão

### Descrição dos Participantes

A quase totalidade dos adolescentes matriculados no programa de aprendizagem respondeu ao instrumento, com exceção dos faltosos na data de aplicação e de três aprendizes que não quiseram participar da pesquisa. Esses dados foram organizados em forma de porcentagem para facilitar a comparação entre os participantes do sexo masculino e feminino. A Tabela 6.1 apresenta parte desses resultados.

**Tabela 6.1 – Dados sociodemográficos dos participantes**

	Meninas		Meninos	
	Categoria	Porcentagem	Categoria	Porcentagem
Idade	N/R	1,5	N/R	5
	14	17	14	10,7
	15	37	15	33,3
	16	33	16	44
	17	12,5	17	7
Tempo de aprendizagem	21 dias	17	21 dias	26
	03 meses e meio	83	03 meses e meio	74
Religião	Católica	23,5	Budista	1
	Cristã	12	Católica	27,6
	Evangélica	47	Cristã	9,8
	Indefinidas	2	Evangélica	42
	N/R	2	Sem religião	15,6
	Sem religião	8	Testemunha de Jeová	4
Trabalho anterior	Sim	39,3	Sim	36,3
	Não	60,7	Não	63,7
Escolaridade	7ª série	1,5	7ª série	2
	8ª série	20	8ª série	23,5
	1º Ensino Médio	51,5	9ª série	1
	2º Ensino Médio	25,5	1º Ensino Médio	44
			2º Ensino Médio	24,5
			3º Ensino Médio	3
Tipo de escola	Pública	97,8	Ensino Médio	2
	Particular	2,2	N/R	1
	Até 01	27	Pública	95,1
Renda Familiar (Salários mínimos)	01 a 03	57	Particular	4,9
	03 a 10	16	Até 01	32
			01 a 03	46
			03 a 10	14,7
		10 a 20	3	
		N/R	4,3	

**Nota:** Vários participantes que não especificaram a denominação religiosa, apenas se identificaram como cristãos.

O conjunto apresentou mais adolescentes do sexo masculino. Dos 192 respondentes, 90 (46,8%) eram meninas e 102 (53,1%) eram meninos. Os adolescentes tinham entre 14 e 17 anos e não foram constatadas variações grandes de idade entre

participantes do sexo masculino e feminino. Todos cursavam a parte teórica do programa de aprendizagem, que tem cinco meses de duração<sup>48</sup>. A maior parte dos adolescentes já havia se encaminhado para a parte final das atividades teóricas (74% dos meninos e 83% das meninas).

A maioria afirmou ter uma religião e ser praticante: 90% das adolescentes afirmaram ter uma religião e 81% dessas praticavam-na com frequência e 84,4% dos adolescentes declararam pertencer a alguma religião e 72,1% desses se consideravam praticantes. É importante destacar que a porcentagem de adolescentes do sexo masculino que declararam não ter religião (15,6%) é quase o dobro da que ocorreu entre as meninas (8%). Ressalta-se ainda o número expressivo de participantes evangélicos (42% dos meninos e 47% das meninas), que supera a somatória de participantes que se declararam com outra religião. Acredita-se que essa porcentagem possa ser um pouco mais elevada, já que o termo cristã/cristão é correntemente utilizado por pessoas evangélicas para se autodenominarem.

Os adolescentes foram indagados sobre o fato de terem realizado atividade laboral antes de participarem do programa, 36,3% dos meninos e 39,3% das meninas responderam afirmativamente. O tipo de atividade realizada por meninos e meninas mostra diferenças de gênero. Meninas realizavam mais atividades referentes ao cuidado de crianças (trabalho em creche, babá, ajudante de transporte escolar, ajudante de professor), à moda e estética (atendente em salão, manicure, costureira, modelo), trabalhos domésticos (empregada doméstica) e trabalho em escritório (auxiliar de serviços gerais, estágio como secretária e atendente de consultório). Meninos

---

<sup>48</sup>Nesse programa de aprendizagem profissional, as atividades são divididas da seguinte forma: nos cinco primeiros meses os adolescentes apenas recebem qualificação teórica<sup>48</sup> e somente após esse período são lotados nas empresas onde realizarão a parte prática da aprendizagem.

realizavam trabalhos externos (entregador, feirante, frete) e trabalhos que exigem maior força física (ajudante de pedreiro, montador de cama elástica, trabalho em oficina mecânica, jardineiro, trabalho em canil).

A renda familiar dos participantes do sexo masculino era menor do que a das participantes do sexo feminino e a porcentagem de meninos com a renda familiar de até um salário é maior: 32% contra 27% das respondentes. A maioria dos participantes apresentou renda familiar até 03 salários mínimos<sup>49</sup> e apenas 3% dos 191 participantes (seis meninos) têm renda familiar acima de dez salários mínimos.

A configuração familiar dos adolescentes, ou seja, com quem moravam na época da coleta de dados é apresentada na Tabela 6.2. A categoria *outros* se refere aos demais parentes, além daqueles mencionados especificamente nas categorias, podendo ser irmãos, avós, tios, sobrinhos. A categoria *Outras organizações familiares* inclui todas as situações em que o adolescente não mora com mãe e abrange apenas 9,8% e 7,9% dos entrevistados. É possível concluir que a maioria dos adolescentes habitava com um adulto responsável, geralmente a mãe, ressaltando que 49% dos meninos e 52,8% das meninas se encontram em uma configuração familiar com pai e mãe, que inclui outros agregados da família extensa.

Tabela 6.2 – Configuração familiar dos participantes

	Mãe (e outros)	Mãe, pai, (e outros).	Mãe, padrasto (e outros).	Outras organizações familiares	N/R
<b>Meninos</b>	27,5%	49%	10,8%	9,8%	2,9%
<b>Meninas</b>	30,3%	52,8%	7,9%	7,9%	1,1%

### Análise das Evocações

Algumas justificativas dadas pelos participantes para escolherem a palavra mais importante foram apresentadas ao final da discussão de cada objeto de representação

<sup>49</sup> Na época da coleta de dados, o salário mínimo era de R\$ 510,00.

para ilustrar os sentidos conferidos pelos participantes aos elementos alocados no provável núcleo<sup>50</sup> central das representações.

### Representações sociais da adolescência.

Ao se fazer uma comparação entre as RS de meninos e meninas é possível verificar que esses grupos compartilham diversos elementos, porém a forma como esses se organizam na estruturação da representação social é diferente e demarcam importantes diferenças de gênero. Os elementos presentes na discussão dos resultados estão escritos em *itálico* para facilitar a identificação. A Tabela 6.3 apresenta as RS de adolescência de meninos e meninas aprendizes.

**Tabela 6.3 – RS de adolescência dos adolescentes**

<b>Meninas</b>						
OME	<3,0			≥ 3,0		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥23	Amigos	26	2,8	Balada	25	3,7
	Curtição	35	2,7			
	Namoro	28	3,2			
<23	Coisas novas	09	2,3	Conflito	11	3,2
	Drogas	10	3,1	Alegria	18	3,5
	Rebeldia	15	2,9	Escola	21	3,4
	Responsabilidade	8	1,5	Sair	12	3,7
				Trabalho	12	3,6
<b>Meninos</b>						
OME	<3,0			≥ 3,0		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥23	Curtição	45	2,6	Escola	37	3,3
				Namoro	23	3,1
<23	Amigos	22	2,6	Alegria	12	3,0
	Aprendizagem	10	2,3	Balada	21	3,1
	Coisas Novas	11	2,8	Brincadeiras	13	3,2
	Drogas	15	2,5	Conflitos	10	3,1
	Mudança	10	2,5	Esporte	13	3,7
	Responsabilidade	11	2,6			
	Sexo	16	2,5			
	Trabalho	21	2,9			

<sup>50</sup> A terminologia mais adequada é provável núcleo central, visto que não foi realizado nenhum tipo de teste de centralidade que permitisse afirmar indubitavelmente que determinados elementos fazem parte do núcleo central.

OME = ordem média de evocação do termo pelos participantes.

A presença de *curtição* no [provável] núcleo central de ambos os grupos indica que a adolescência, para meninos e meninas, continua a ser significada como um período hedonista, onde a busca por momentos prazerosos é uma constante. É marcado pela presença de eventos alegres (*alegria*), e diversas novidades (*coisas novas*) e *mudanças* estão presentes, permitindo aos indivíduos “aproveitar a vida”. Isso ocorre por estarem em um período em que a autonomia em relação aos pais aumenta, o que permite maior permanência fora do espaço familiar e aumento da convivência entre pares em *baladas*<sup>51</sup>, para meninos e meninas. *Sair*, presente apenas nas RS de adolescência das participantes do sexo feminino, demarca a relevância da conquista de maior liberdade de frequentar espaços fora da esfera doméstica como ir ao cinema, à pracinha do bairro para encontrar com grupo de amigos e passear pelo *shopping*. A possibilidade de curtir a vida a partir dessas vivências fora do espaço familiar, de poder “sair de casa”, talvez não tenha sido demarcada pelos participantes do sexo masculino porque esses são socializados desde a infância para permanecerem mais tempo fora de casa (Trindade, 2005), o que não ocorre com as meninas.

*Namoro* e *amizade*, apesar de serem compartilhados pelos dois grupos, são elementos centrais na RS de adolescência das meninas, o que indica uma expectativa social de os relacionamentos afetivos dessas adolescentes se caracterizarem pela estabilidade e compromisso. As práticas relacionadas às vivências de relacionamentos românticos para os meninos são evidenciadas pela presença dos elementos periféricos *namoro* (2º quadrante) e *sexo* (3º quadrante). Esse último indica que apesar do relacionamento sexual possivelmente fazer parte das práticas afetivas de adolescentes

---

<sup>51</sup> Nesse trabalho denominou-se balada todo tipo de entretenimento noturno como festas, idas a boates e bailes *funk*.



do sexo feminino e masculino, somente é explicitado pelos meninos. Isso pode ser explicado pela coexistência dos modelos de masculinidades hegemônicas que incentivam meninos a serem viris e exercerem a sexualidade de forma livre (Trindade, Menandro & Silva, 2009) com os modelos de moral sexual subalterna feminina que valorizam o recato e o controle da sexualidade feminina (Silva, 2009).

A *curtição* organiza os elementos periféricos *drogas* (zona de contraste) e *conflitos* (4º quadrante) comuns aos dois grupos de participantes e *rebeldia* (1ª periferia - específico das RS de adolescência das participantes do sexo feminino), gerando uma RS de adolescência na perspectiva de que essa é uma fase naturalmente difícil e problemática do desenvolvimento humano (Griffin, 2001). *Curtição*, associado ao elemento periférico *drogas* pode indicar que a representação social de adolescência também está ancorada na perspectiva de que adolescência em classes populares é uma etapa onde as chances de envolvimento em circunstâncias potencialmente perigosas (uso de drogas e aliciamento pelo tráfico) são elevadas e podem resultar situações de vulnerabilidade social (Medrado & Lyra, 2009), especialmente quando o tempo desses indivíduos é ocioso.

A *escola* aparece como instituição importante para os adolescentes, por permitir a preparação para a vida adulta. Mesmo que os participantes dessa pesquisa estejam em situação de inserção laboral, a escola ainda é considerada relevante, visto que o estudo, principalmente para jovens de classes populares, é percebido como um recurso para melhorar de vida e ascender econômica e socialmente (D.C Oliveira, 2001; Mattos & Chaves, 2010). Os elementos mais centrais dessa representação também são encontrados em representações de adolescência em outros grupos anteriormente pesquisados (Martins, Trindade & Almeida, 2003; Rodrigues, Jesus, Paiva, Oliveira &

Paiva, 2011; Paixão, Almeida & Rosa-Lima, 2012), contudo a zona de contraste e a periferia distante destacam a especificidade do grupo investigado (*trabalho, responsabilidade, aprendizagem*). A zona periférica da representação comporta uma contradição muito importante relacionada ao contexto imediato que esses adolescentes estão vivendo: ao mesmo tempo em que a adolescência é representada como um período de *curtição* e de descompromisso, *trabalho* e *responsabilidade* se fazem presentes na zona periféricas, tanto para meninas quanto para meninos. Pode-se inferir que a *curtição*, por ser um elemento central (ideológico e histórico), se refere a uma representação geral da adolescência, e que os elementos *responsabilidade* (elemento que está na zona de contraste, o que fornece mais um indício de ele se refere a um subgrupo com características um pouco distintas do objeto geral de RS) e *trabalho*, relacionados ao contexto imediato dos participantes, dizem respeito à representação social que eles têm de si como adolescentes que têm responsabilidades relativas à inserção laboral.

Destaca-se o conteúdo da periferia distante das representações sociais de adolescência: somente os adolescentes do sexo masculinos apresentam o termo *esporte*<sup>52</sup>, possivelmente pelo fato de que meninos são mais incentivados a praticarem atividades físicas, principalmente as coletivas. A prática de exercícios físicos, principalmente esportes como futebol, quando se considera a sociedade brasileira, é vista como uma importante fonte de experiência e de validação da masculinidade (Salles-Costa et al., 2003). *Brincadeiras* é um elemento associado exclusivamente à adolescência masculina, o que pode estar relacionado ao fato de meninas amadurecerem antes dos meninos e, portanto, abandonariam as atividades lúdicas mais cedo (Gonçalves, Hallal, Amorim, Araújo & Menezes, 2007). Brincadeiras e esportes, na maior

---

<sup>52</sup> O esporte mais mencionado foi o futebol.

parte das vezes, são realizados em espaços externos, e como adolescentes do sexo masculino têm mais liberdade de trânsito nesses espaços conseguem realizar essas atividades com mais frequência, o que as torna parte relevante da adolescência desses participantes.

Para concluir é interessante indicar a presença do elemento *trabalho* no quarto quadrante das RS das participantes do sexo feminino, em contraponto com a presença desses mesmos elementos nas regiões periféricas mais próximas ao núcleo central das RS dos adolescentes do sexo masculino. Existe uma organização social em classes populares que valoriza o trabalho masculino externo, por permitir que homens exerçam a função de provedor familiar, e valoriza o trabalho feminino na esfera doméstica, por esse facilitar o exercício da função de cuidadoras (Sarti, 2007). Contudo, nas últimas décadas esse quadro vem se modificando e as adolescentes do sexo feminino começaram a ser socializadas para uma dupla jornada laboral, que concilia atividades domésticas com atividades externas à esfera familiar (Trindade, 2005). Essa mudança nas práticas sociais concernentes ao trabalho, aliadas ao contexto laboral imediato dessas adolescentes pode ocasionar transformações resistentes<sup>53</sup>(Abric, 1993) das representações sociais, permitindo que o elemento *trabalho* fosse integrado à periferia da RS de adolescência das participantes.

Porque todo adolescente não vive sem amigos, é essencial (F009<sup>54</sup> – Amigos)

Pois é onde nos sentimos seguros, tendo consigo um amigo para assim desfrutar desta fase (F050 – Amigos)

Porque quando os adolescentes chegam nessa etapa gosta muito de sair ir para rua com seus amigos e demais (F020 – Curtição)

Porque nessa idade você pode aproveitar oportunidades que a vida lhe oferece sabendo como aproveitar essa diversão (F053 – Curtição)

<sup>53</sup> Transformações resistentes são processos de mudanças em representações sociais que ocorrem de forma lenta. Práticas contraditórias são integradas progressivamente ao sistema periférico. Esse processo gera modificações superficiais nas RS, visto que em primeiro momento não afetam o núcleo central da representação.

<sup>54</sup> Código de identificação dos participantes: M= masculino; F = feminino e o número do participante que constava do questionário

É a hora que eu fico mais à vontade na minha casa, porque eu também gosto muito do meu namorado, por isso acho a coisa mais importante (F080 – Namoro)

São os casinhos que temos na adolescência e com isso nos divertimos muito (F035 – Namoro)

Porque é o melhor da vida até mesmo porque só se é adolescente uma vez na vida (M040 – Curtição)

Porque nós temos que curtir a vida enquanto somos adolescentes (M07 – Curtição)

### Representações sociais do trabalho.

A Tabela 6.4 apresenta as RS de trabalho dos adolescentes. O [provável] núcleo central é constituído pelos elementos *dinheiro* e *responsabilidade* e expressam uma representação social hegemônica visto que “*tem o seu ponto de ancoragem, sobretudo nas crenças e valores largamente difundidos, indiscutíveis, coercivos e que se referem à natureza do homem[ser humano] e à natureza da ordem social*” (Vala, 1997, p. 9).

**Tabela 6.4 – RS de trabalho dos adolescentes aprendizes**

<b>Meninas</b>						
OME	<2,9			≥2,9		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥ 43	Dinheiro	43	2,4			
	Responsabilidade	44	1,7			
< 43	Acordar cedo	12	2,7	Experiência	12	2,9
	Aprendizagem	13	2,7	Salário	12	3,2
	Cansativo	17	2,6			
	Compromisso	14	2,7			
	Respeito	11	2,5			
<b>Meninos</b>						
OME	<3,0			≥3,0		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥31	Dinheiro	59	2,1	Cansativo	31	3,1
	Responsabilidade	40	1,8			
<31	Compromisso	14	2,9	Amigos	13	4,2
	Salário	14	2,4	Aprendizagem	10	3,0
				Comprar	9	3,4
				Esforço	10	3,3
				Respeito	11	3,0

OME = ordem média de evocação do termo pelos participantes.

Segundo Deschamps e Moliner (2009), representações hegemônicas referem-se às visões de mundo impostas aos indivíduos em uma sociedade em determinado momento histórico, que orientam os processos necessários às construções e dinâmicas

identitárias. Portanto, quanto mais relevante for o objeto social para a constituição da identidade grupal (o trabalho, no presente estudo), mais chance haverá de a representação desse objeto ser uma representação hegemônica ou de apresentar um número elevado de elementos hegemônicos.

O objeto representado, provavelmente por ser socialmente relevante e apresentar uma carga valorativa/moral muito grande em sociedades capitalistas ocidentais, fez com que essa RS apresentasse duas características bem peculiares. A primeira é a alta frequência dos elementos do primeiro quadrante em relação aos demais, nas representações de ambos os grupos. O segundo quadrante das RS das meninas encontra-se vazio, salientando ainda mais a distinção entre elementos centrais e periféricos. Pode-se afirmar, então, que responsabilidade e dinheiro são elementos do núcleo central da representação social do trabalho, mesmo sem a realização de um teste de centralidade. Em uma situação distinta, onde a diferença das frequências de elementos centrais e periféricos não fosse tão expressiva, só se poderia inferir a existência dessa centralidade (Wachelke & Wolter, 2011).

A segunda característica se refere à equivalência entre os termos constituintes do núcleo central das RS de meninos e meninas. Abric (1998) afirma que representações sociais de dois grupos distintos são equivalentes quando organizadas em torno do mesmo núcleo central. Portanto, é possível afirmar que meninos e meninas aprendizes têm a mesma RS de trabalho, apesar de que, para os meninos, *cansativo* possivelmente já fez parte da RS de trabalho ou está em processo de se tornar um elemento central. Mesmo os sistemas periféricos apresentam muitos elementos em comum, apenas a organização desses nos quadrantes é diferente, o que aumenta a similaridade das representações dos dois grupos. Os participantes do sexo masculino apresentam um

termo a mais referente a questões financeiras (*comprar*) e relacionam trabalho à construção de relacionamentos (*amigos*), fato ausente nas RS das participantes. As meninas apresentam um elemento negativo a mais (*acordar cedo*).

Os pilares das ancoragens dessa representação social de trabalho têm características mais normativas e ideológicas, por se associarem a condutas que são positivamente valorizadas na sociedade. Ter um trabalho demanda responsabilidade e confere aos indivíduos uma distinção positiva relativa à dignidade e ao reconhecimento social que “ser trabalhador” confere ao indivíduo.

A representação social do trabalho, por ser hegemônica, se referir a um objeto antigo, de grande pregnância social, e sobre o qual se obtém forte consensualidade, é gerada a partir de *themata* básicas. As antinomias de cunho valorativo *honra/vergonha*, *dignidade/falta de dignidade* são correspondentes às antinomias que constituem os sistemas central e periférico dessa representação de trabalho, igualmente valorativo: *responsável/irresponsável*, *comprometido/sem compromisso*, *esforço-cansaço/preguiça*, *respeito/desrespeito* (Marková, 2006). O dinheiro, em uma sociedade capitalista, também se associa à dignidade da pessoa, agregando o valor monetário ao valor social que o indivíduo terá.

De acordo com Araújo e Scalon (2005), é possível afirmar que trabalho, na sociedade contemporânea, adquire três significados distintos: realização pessoal, provimento das necessidades materiais e possibilidade de constituição de uma identidade positiva. A atividade laboral é fonte de realização pessoal, visto que confere *status* e se constitui como elemento de afirmação econômica; ou seja, o trabalho pode conferir uma posição social positivamente destacada a quem o executar, além de possibilitar a aquisição dos bens de consumo que conferem *status* social. É uma

necessidade econômica; em uma sociedade capitalista o trabalho adquire a configuração de moeda de troca econômica, vende-se a força de trabalho por um determinado valor; que teoricamente possibilitará a aquisição dos bens de consumo mínimos para a sobrevivência. Em classes populares isso se torna muito mais imperativo e as pessoas, mais precocemente do que em outras classes economicamente mais privilegiadas, se inserem no mercado de trabalho.

O trabalho é uma categoria central na constituição da identidade humana. De acordo com Jacques (1997), possibilita que os indivíduos incluídos no mercado produtivo sejam identificados pelo grupo social e se identifiquem como trabalhadores, adquirindo simbolicamente todas as características positivas dessa imagem, como a *responsabilidade*, o *compromisso*, o *esforço* e o *respeito*, principalmente quando comparados àqueles que não trabalham. Essas características potencializam ainda mais a função identitária das RS de trabalho visto que os indivíduos e os grupos utilizam essa categoria para se situar no campo social, assegurando a elaboração de uma identidade pessoal e social adequada ao conjunto de normas e valores.

Os elementos periféricos, especialmente os pertencentes à zona de contraste, possivelmente fazem alusão às formas com que a responsabilidade do trabalho e o dinheiro são objetivadas na constituição das RS. A preocupação em acordar cedo e chegar pontualmente nas atividades de *aprendizagem* ou escolares, o compromisso em não faltar e, novamente, em cumprir com os horários e com as tarefas solicitadas, o *respeito* adquirido por ser reconhecido por alguém como trabalhador e conseqüentemente responsável. Por último o *salário* e a possibilidade *de comprar* (no caso dos meninos) materializam a importância dos ganhos financeiros resultantes do labor.

Porque temos que ter responsabilidade para assumir atos e para terem confiança no que estamos fazendo (F022 - Responsabilidade)

Para você ser um bom profissional na sua área você deve se comprometer com aquilo. Sua Responsabilidade com a empresa vem em primeiro lugar (F025 - Responsabilidade)

Porque a gente tem que saber dos nossos deveres, ter responsabilidade. E sem ela você não consegue uma boa imagem, uma boa reputação. (F047 - Responsabilidade)

Porque é a recompensa que ganho todo mês por ter me sacrificado trabalhando e dando o melhor de mim (F041 - Dinheiro)

Porque na maioria das vezes as pessoas não pensam em se qualificar e sim em ter uma boa vida sem passar por necessidades (F083 - Dinheiro)

Quando uma pessoa arruma uma responsabilidade com um trabalho ele tem que ser cumprido. (M10 – Responsabilidade)

Porque a gente deve ter compromisso com o trabalho, isto é sinal de Responsabilidade que é fundamental para a vida (M083 – Responsabilidade).

Porque sem ele fica difícil conseguir alguma coisa (M097 – Dinheiro)

Porque o dinheiro é fruto do trabalho e com ele você consegue comprar seus alimentos e etc. (M61 – Dinheiro)

### **Representações sociais do ser adolescente e trabalhar.**

Os dois primeiros termos-indutores utilizados resultaram em elementos que estruturaram representações sociais de objetos sociais que são amplamente compartilhadas e que orientam práticas em diversos grupos. Parafraseando Paixão, Almeida e Rosa-Lima (2012), pode-se falar em representações sociais “genéricas”, por indicarem representações geradas a partir de indutores que não detalham especificidades do objeto representacional e sobre o qual a sociedade como um todo mantém certo consenso. Contudo, grupos com características específicas, podem apresentar particularidades, ou uma modulação mais personalizada, relacionadas às suas vivências imediatas, sem deixar de apresentar em suas representações os aspectos mais consonantes da RS.



Os elementos das representações sociais a serem discutidas nas a seguir, foram evocados a partir de termos indutores caracterizados por detalharem um objeto (o trabalho) a partir de contexto específico da representação (trabalho na adolescência e programa de aprendizagem profissional), o que faz com que essas RS possam possivelmente ser do tipo emancipadas, por evidenciarem, principalmente na primeira periferia e na zona de contraste, as experiências e práticas dos participantes da pesquisa concernentes ao objeto trabalho. A Tabela 6.5 apresenta as RS de ser adolescente e trabalhar dos participantes.

**Tabela 6.5 – RS de ser adolescente e trabalhar dos participantes**

<b>Meninas</b>						
OME	<2,9			≥2,9		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥15	Independência	15	1,7	Cansativo	19	3,2
	Responsabilidade	52	2,1	Dinheiro	15	3,7
<15	Experiência	9	2,0	Futuro	10	4,1
	Aprendizagem	12	2,3			
	Compromisso	11	2,6			
	Crescer	11	2,3			
	Dificuldade	12	2,6			
	Bom	10	2,6			
	Vida Corrida	9	2,8			
<b>Meninos</b>						
OME	<2,9			≥2,9		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥22	Dinheiro	22	2,7			
	Responsabilidade	43	2,0			
	Cansativo	26	2,8			
<22	Experiência	12	2,7	Amigos	11	3,4
	Aprendizagem	10	2,2	Crescer	12	3,2
	Compromisso	9	2,6	Esforço	14	3,1
	Dificuldade	10	2,3	Bom	15	2,9
	Vida Corrida	15	2,7			

OME = ordem média de evocação do termo pelos participantes.

As representações sociais de ser adolescente e trabalhar compartilham similaridades com as RS de “trabalho”, como a presença no sistema central dos termos

*dinheiro* (meninos) e *responsabilidade* (para meninos e meninas). *Responsabilidade* se destaca como o possível elemento central mais forte, com frequência muito mais elevada do que qualquer outro vocábulo, apresentando vigorosas relações com termos valorativos do sistema periférico (*compromisso, crescer, esforço, bom*). Isso pode indicar que a *responsabilidade*, para esses adolescentes, é objetivada a partir de uma conduta individualizada (visto que só depende deles mesmos) que implica em ser *comprometido*, se *esforçar* para superar as dificuldades ocasionadas principalmente pela vida corrida e pelo cansaço.

Possivelmente, esses movimentos também contribuíram para o surgimento do elemento *Independência* como constituinte do [provável] núcleo central das RS de “ser adolescente e trabalhar” das participantes, ancorando-se nas transformações demográficas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas. Essas transformações resultaram no aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho, ocasionando mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher (Bruschini, Ricoldi & Mercado, 2008). A *Independência* também se relaciona às questões do contexto social imediato das adolescentes. Ser adolescente e trabalhar demanda que passem a maior parte do dia longe de casa e possibilita maior autonomia em relação aos pais, acarreta rendimentos mensais (*dinheiro*), o que permite relativa independência financeira. Além disso, cria outra perspectiva de futuro, relativa à ascensão profissional e continuidade dos estudos, caracterizando, cada vez mais fortemente, o trabalho remunerado como constituinte da identidade feminina, seja como alternativa ou coexistência (tendência atual da dupla jornada de trabalho feminina) com as identidades tradicionais femininas, voltadas para o trabalho não remunerado. *Independência* está completamente ausente das representações sociais dos participantes

do sexo masculino, não porque é irrelevante, e sim porque as práticas sociais referentes aos homens fazem da independência um atributo masculino natural. Ter um emprego, autonomia financeira e liberdade de circular livremente nos espaços externos à esfera doméstica não são uma opção, muito menos algo a ser conquistado, é um imperativo de organização de identidades masculinas hegemônicas.

Os ganhos financeiros resultantes da atividade laboral (*dinheiro*) significam, para os adolescentes do sexo masculino, a possibilidade de se aproximar da figura do provedor e da pessoa financeiramente bem sucedida, também características imperativas de um ideal de masculinidades hegemônicas ideológica e historicamente construídas (P. P. Oliveira, 2004). Representam ainda, para meninos e meninas, a possibilidade de contribuição para as necessidades familiares e de acesso a bens de consumo socialmente valorizados como roupas “da moda”, joias e bijuterias (brincos, cordões e anéis de prata) e celulares. Esses objetos, além da função material, possuem um sentido simbólico de facilitar a filiação e identificação do jovem com o grupo de pares. “Quando o jovem compra o tênis de marca ganha de brinde o ingresso no grupo – no grupo dos que reconhecem a marca e valorizam a moda de que ela é sintoma” (Soares, 2004, p.149).

É possível identificar, a partir da análise dos elementos da zona de contraste, a avaliação da experiência de trabalho dos adolescentes no PAP. Por ser baseada na vivência cotidianas dos entrevistados, é mais crítica e menos idealizada, comportando inclusive elementos negativos (*cansaço e dificuldade*).

Apesar do registro de aspectos negativos, ser adolescente e trabalhar representa, para os participantes, uma experiência que incorre em um processo de desenvolvimento pessoal e em uma autoavaliação positiva, como mais responsáveis e comprometidos.

Significa também a oportunidade de crescimento profissional por ser, na perspectiva dos participantes, um processo de aprendizagem e de aquisição de experiências que facilitarão a inserção no mercado de trabalho formal. De uma forma geral, a RS de trabalho na adolescência, para os entrevistados, denota uma atitude positiva em relação a esse objeto, mas nem por isso as desvantagens de trabalhar na adolescência deixam de ser mencionadas.

*Cansativo* compõe o núcleo central das RS dos participantes do sexo masculino e aparece no sistema periférico das RS das participantes. Esse termo, correntemente encontrado em pesquisas sobre percepções do trabalho para adolescentes trabalhadores (Oliveira *et al*, 2010; Oliveira *et al.*, 2005; Oliveira, Martins & Sá, 2003; Oliveira *et al.* 2001), foi o único aspecto negativo que os adolescentes deste estudo atribuem ao “ser adolescente e trabalhar”. Associa-se com os termos periféricos *dificuldade* e *vida corrida* para se referir às consequências de realizar uma dupla jornada de atividades e conciliar trabalho e escola: menos tempo para os estudos, o que pode se traduzir em queda do desempenho escolar, menos tempo para atividades de lazer e para descanso, pouco tempo para se deslocar entre trabalho e escola e realizar as refeições entre esses dois períodos.

A *vida corrida*, apesar de ter enfoque negativo, também pode ser compreendida sob outra perspectiva: apesar de os adolescentes, no início, terem *dificuldade* em conciliar a ampliação das atividades diárias, esse processo pode ser percebido de forma positiva, como uma chance de desenvolver habilidades como a flexibilidade, a organização e o planejamento das atividades cotidianas, como indicam os estudos de Mattos e Chaves (2006, 2010) sobre representações sociais do trabalho para adolescentes aprendizes.

Porque logo cedo você vai conhecer o que você vai encarar, mais lá para frente começa a crescer tendo vontade de ganhar seu próprio dinheiro (F045 – Independência).

Porque nessa fase da vida se cria certa vontade de se virar sozinho (F010 – Independência)

Porque tem que ter Responsabilidade com a escola e o trabalho, conciliar o dois ao mesmo tempo, se organizar de forma que não prejudique nem a escola, nem o trabalho. (F028 – Responsabilidade)

Sem Responsabilidade fazemos tudo relaxadamente e de qualquer jeito, o que não é bom. (F076 – Responsabilidade)

Pois o dinheiro você tem o seu, não precisa ficar no pé do pai o dia todo para pedir alguma coisa (M029 – Dinheiro)

Como nós adolescentes não tínhamos renda até quando surgiu essa oportunidade de nós adquirir nossa própria renda (M02 – Dinheiro)

Você vai ter que ter mais Responsabilidade, pois antes você podia sair da escola e demorar a chegar em casa, mas agora não, você tem que ter o Responsabilidade de chegar e ir para o trabalho (M101 – Responsabilidade)

Porque é bom desde novo ser responsável para quando formos mais velhos ganhar na vida (092 – Responsabilidade)

Porque trabalhar e estudar é muito ruim, seu tempo fica curto para várias coisas até mesmo para seu estudo, você fica muito cansado (M007 – Cansativo)

### **Representações sociais do programa de aprendizagem profissional.**

Nessa seção serão descritos e discutidos os resultados da representação social que os participantes têm do programa de aprendizagem profissional (Tabela 6.6). As representações sociais dos participantes se organizam em torno do mesmo núcleo central (*aprendizado e oportunidade*) e apresentam sistemas periféricos com elementos comuns, principalmente na primeira periferia (2º e 3º quadrantes), mas apresentam muitos termos distintos na segunda periferia (4º quadrante). De acordo com Deschamps e Moliner (2009), indivíduos com a mesma representação social de um objeto podem ter práticas diversas, indicadas por diferentes organizações do sistema periférico, e que variam conforme as situações e as diferenças apresentadas pelos grupos.

Tabela 6.6 – RS do programa de aprendizagem profissional para os participantes

Meninas						
OME	<2,9			≥2,9		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥19	Aprendizado	21	2,8	Amigos	19	3,4
	Oportunidade	45	1,6	Responsabilidade	19	3,2
<19	Qualificação	15	2,4	Ajuda	8	3,0
	Começo	8	2,6	Alegria	10	3,7
	Conhecimento	13	2,3	Crescer	8	3,1
	Educação	8	2,5	Compromisso	8	2,9
	Experiência	9	2,2	Dinheiro	14	3,2
	NOME DO PROGRAMA <sup>55</sup>	15	2,5	Escola	9	3,7
				Trabalho	9	3,2
Meninos						
OME	<2,9			≥2,9		
Freq. med.	Tema evocado	Frequência	OME	Tema evocado	Frequência	OME
≥22	Aprendizado	29	2,4	Amigos	22	3,5
	Oportunidade	41	1,7	Dinheiro	26	3,3
<22	Bom	18	2,6	Chato	14	3,3
	Qualificação	18	2,7	Esforço	9	3,6
	Conhecimento	11	2,8	Futuro	8	3
	Experiência	19	2,5	Responsabilidade	16	3,6
	Começo	9	2,1	Trabalho	14	3,1
	NOME DO PROGRAMA	12	2,7			

OME = ordem média de evocação do termo pelos participantes

O núcleo central das representações sociais se associa aos termos periféricos na construção de sentidos positivos para a experiência de aprendizagem profissional, como se esta fosse um potencializador das perspectivas de futuro. Ao compararmos essa representação com a representação social de trabalho “genérica” (Tabela 6.3), é possível perceber que, enquanto as representações de trabalho indicam práticas e respectivas consequências no tempo presente, as representações sociais de PAP, especialmente os elementos da zona de contraste, implicam em práticas que acontecem no presente, mas que terão consequências no futuro. O programa é representado como o *começo* da vida profissional, que traz *oportunidades* de obtenção de requisitos laborais (*qualificação* e

<sup>55</sup> Os adolescentes evocaram o nome do programa de aprendizagem profissional onde realizavam o PAP. No intuito de garantir o sigilo das informações foi substituído no quadro de quatro casas por *Nome do Programa*.

*experiência*), que aumentam as possibilidades de futura inserção laboral formal. Para os dois grupos o *aprendizado* abarca a capacitação e a aquisição de habilidades desejáveis pelo mercado de trabalho (*conhecimentos*), que poderão levar a uma posterior contratação. Para as meninas, *aprendizado* parece também estar associado a questões educativas mais imediatas (educação, escola, compromisso), que levaram a um amadurecimento pessoal (*crecer*). O nome do programa de aprendizagem profissional aparece no 3º quadrante, possivelmente por ser o local onde os adolescentes vivenciam as experiências de aprendizagem.

A segunda periferia das RS apresenta um contraponto interessante sobre o programa de aprendizagem profissional: entre as meninas aparece o elemento *alegria* e os meninos o consideram algo *chato*. É possível inferir que o fato de as meninas perceberem mais as consequências imediatas materiais da inserção no Programa (*dinheiro, ajuda*) e os meninos a perceberem mais como ganho posterior (*futuro*) contribua para que eles externem com maior ênfase as dificuldades encontradas.

Porque estou aprendendo a ser uma boa profissional no mercado de trabalho, uma chance em que ganho um passo a frente que dou (F025 – Aprendizado).

As palavras são responsabilidade e aprendizado, pois aqui serve para a gente aprender isso (F013 – Aprendizado)

Essa palavra é importante para os adolescentes, terem a oportunidade de saber realmente como é a vida de um trabalhador, de sentir na pele. (F085 – Oportunidade)

Vejo os programas de adolescente aprendiz como uma grande oportunidade, uma grande chance para nos prepararmos para o mercado de trabalho (F078 - Oportunidade)

Pois gera conhecimento ao adolescente e o treina para chegar bem na empresa (M050 – Aprendizado)

Porque aprender é a base do programa, o que a gente aprende aqui vai levar para toda vida e eu espero aprender tudo (M083 – Aprendizado)

Pois com o programa adolescente aprendiz ajuda a tirar os adolescentes das ruas, ajuda muitas famílias financeiramente e ajuda o menor aprendiz a ter experiência profissional (M058 – Oportunidade)

Você teve uma oportunidade para o menor aprendiz e é sempre bom aproveitá-la e bom e sério porque as oportunidades não aparecem toda hora.(M055 – Oportunidade)

### **A Inserção Laboral na Adolescência como Sistema de Representações Sociais**

Apesar de as publicações geralmente se referirem a apenas um objeto de representação social, no âmbito da arquitetura do pensamento social, não existe representação social isolada. De acordo com Abric (2001B), “toda representação relaciona-se com um conjunto de outras representações que constituem o ambiente simbólico e social dos indivíduos” (p. 98). Camargo e Wachelke, (2010, p. 243) apoiam a afirmativa de Abric e apresentam três princípios que enfatizam a ideia de que as representações sociais não são produzidas isoladamente, e sim a partir de significados inter-relacionados que são conferidos aos objetos sociais: 1) objetos de representação não são concebidos de forma independente um do outro; 2) as fronteiras de representações sociais não são naturalmente delimitadas; 3) as representações relacionadas aos objetos estão inter-relacionadas no curso dos acontecimentos históricos que carregam uma herança do desenvolvimento de eventos passados.

As representações sociais são construídas a partir de recursos interpretativos previamente existentes no contexto social, em que representações sociais já existentes servem como ponto de referência para a gênese de novas representações (Abric, 2001A). Esse fato confirma a assertiva de que os objetos e suas respectivas representações estão inter-relacionados.

No caso do presente estudo os quatro objetos evocados podem ser considerados como parte de um sistema de representações sociais que organizam as práticas sociais



relativas à inserção laboral. Só é possível compreender o sentido do trabalho na adolescência a partir da investigação do significado da adolescência. Essa fase do desenvolvimento foi significada, em linhas gerais como fase de curtição, onde se faz necessário usufruir a vida de uma forma caracteristicamente hedonista: namorar, ir à festas, sair, usar drogas, ser alegre, são algumas das formas em que a curtição, elemento do NC, se materializa em um prescrição de como é o comportamento de um adolescente “genérico”. Nas representações dos entrevistados, a adolescência e as práticas advindas dela têm foco mais específico no presente, onde as consequências são pouco avaliadas. Essa representação vai de encontro às três demais, criando um sistema de oposições entre a representação social do adolescente e a representação social do adolescente que trabalha, visto que o primeiro é significado a partir do descompromisso com a vida e o segundo como indivíduo comprometido com as situações de trabalho e, por isso mesmo, tem que ser responsável e adotar práticas mais congruentes com o mundo adulto.

A representação social de trabalho, que possui características mais normativas, funciona como ponto de referência para atribuir significados ao trabalho realizado na adolescência e ao programa de aprendizagem profissional, que possuem características mais funcionais e relacionadas às práticas. Dessa representação hegemônica, foram geradas duas representações emancipadas, que apesar de serem constituídas por elementos centrais da representação social de trabalho (que são amplamente compartilhados por outros grupos sociais), são também formadas por elementos que conferem à representação de trabalho sentidos relativos a especificidade do grupo (adolescentes em situação de inserção laboral) e permitem compreender as atitudes (conjuntos de afetos, avaliações e práticas) concernentes inserção no mundo do

trabalho no período da adolescência a partir de um programa de aprendizagem profissional.

### **Considerações sobre o Estudo Um**

As representações sociais de adolescência dos participantes estão pautadas em uma concepção tradicional de adolescência relacionada a uma perspectiva de adolescência orientada pelo modelo “tempestade e tensão” ao mesmo tempo em que apresentam elementos representacionais contextualizados na realidade dos adolescentes, indicados pelo termo periférico *trabalho*. Foram constatadas diferenças de gênero, principalmente ligadas à moral sexual nos elementos constituintes da adolescência e a divisão sexual do trabalho, nas discussões atinentes às RS de trabalho e trabalho na adolescência.

As representações do trabalho na adolescência puderam ser investigadas a partir da avaliação dos elementos mais hegemônicos, que são compartilhados por outros grupos sociais e que estão presentes em mais de uma estrutura representacional das quatro casas analisadas nesse estudo. Esses elementos também orientam a organização das RS do tipo emancipadas (ser adolescente e trabalhar, programa de aprendizagem profissional), onde se é possível identificar, principalmente na zona de contraste as práticas sociais específicas da experiência do grupo com o objeto investigado.

Apesar do acesso à estrutura e à organização da rede de elementos e de representações sociais atinentes ao objeto investigado, não foi possível obter o processo de gênese das representações sociais e uma análise mais profunda das práticas sociais, pelas escolhas metodológicas e teóricas realizadas nesse estudo, que privilegiaram uma abordagem mais estrutural e quantitativa do objeto.

Por isso fez-se necessário a realização de outra pesquisa com características longitudinais, que permitisse compreender a gênese das representações sociais de trabalho e de inserção laboral em um PAP e avaliar a influência do tempo e da experiência sobre eles. O uso de um instrumento de coleta diferente (entrevistas semiestruturadas) permitiu o acesso mais detalhado às experiências dos adolescentes aprendizes e a obtenção de dados qualitativos, o que facilitou uma abordagem mais processual do assunto e a avaliação mais consistente das relações entre práticas e representações sociais dos participantes e de que forma esses ponderam a questão do trabalho na adolescência.

**ESTUDO 02** | **7**

## Objetivos

### Objetivo geral

Compreender a gênese das representações sociais de trabalho e de inserção laboral em um PAP de adolescentes aprendizes

### Objetivos específicos

- 1) Comparar os elementos de representação social do PAP nas fases inicial e final de inserção e analisar possíveis mudanças nas representações durante o processo de inserção laboral;
- 2) Avaliar influência do tempo e da experiência nas representações sociais de trabalho e de inserção laboral de adolescentes aprendizes;
- 3) Identificar e descrever, quando existentes, diferenças de gênero em elementos constituintes das representações sociais;
- 4) Identificar, a partir da avaliação dos adolescentes, as possíveis mudanças nas perspectivas de futuro dos adolescentes ocasionadas pela inserção laboral.;
- 5) Identificar em quais aspectos da vida dos adolescentes ocorrem as mudanças mais significativas e quais atores sociais (pais, pares, educadores do PAP e funcionários da empresa onde realizam a parte prática do programa) se mostram mais importantes nesses processos de mudança;
- 6) Por último, e a partir dos outros objetivos específicos descritos, Analisar os impactos psicossociais da inserção laboral protegida para adolescentes aprendizes, a partir da rede de representações sociais implicadas nesse processo.

## Método

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira com os adolescentes, no início da experiência de aprendizagem profissional e a segunda nos meses finais da parte teórica do PAP. O intervalo mínimo de realização das entrevistas da primeira e segunda etapa foi 12 meses e o máximo foi 14 meses.

### Descrição dos participantes

Participaram da pesquisa 23 adolescentes, com idades entre 14 e 17 anos, participantes de um PAP do município de Vitória/ES. Inicialmente pensou-se em equilibrar o número de meninas e meninos, para permitir com mais clareza a comparação de resultados entre gêneros. Porém, o número de adolescentes do sexo feminino que concordaram em participar e entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido foi maior que o do sexo masculino. Por entender que uma insistência mais contundente na solicitação de que os meninos participassem do estudo poderia ferir o princípio ético da voluntariedade da participação na pesquisa e para evitar atrasos na coleta de informações, a pesquisa foi realizada com disparidade no número de participantes por gênero.

A Tabela 7.1 apresenta a descrição geral dos participantes. Na primeira etapa do estudo foram entrevistados 27 adolescentes, sendo 09 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Devido ao desligamento de alguns dos entrevistados<sup>56</sup> do PAP (P16, P20, P27) na segunda etapa foram entrevistados 24 adolescentes, 17 meninas e sete meninos. A entrevista do participante P24 teve que ser descartada, visto que a má qualidade do áudio não permitiu a que a transcrição fosse realizada.

---

<sup>56</sup>Motivos de desistência: a menina se desligou porque ficou grávida e quando o bebê nasceu se desligou do PAP e os demais por dificuldades em se adaptar ao programa de aprendizagem.

Tabela 7.1 – Principais características dos participantes da pesquisa

	Trabalho anterior PAP?	Sexo	Idade	Religião	Com quem mora	Renda familiar	Série
P1	Sim	F	16	Não tem	Mãe e Primos	Entre 02 e 04 SM	8 <sup>a</sup>
P2	Não	F	15	Evangélico	Mãe, Pai, Irmãos	Entre 02 e 04 SM	8 <sup>a</sup>
P3	Sim	F	15	Evangélico	Mãe, Padrasto, irmãos	Entre 02 e 04 SM	1 <sup>o</sup> ano
P4	Não	F	15	Evangélico	Mãe, Pai, Irmãos	Até 01 SM	8 <sup>a</sup>
P5	Não	F	15	Evangélico	Mãe, Pai	Até 02 SM	1 <sup>o</sup> ano
P6	Não	F	16	Católica	Mãe	Até 02 SM	3 <sup>o</sup> ano
P7	Sim	F	15	Católica	Mãe, Padrasto, irmão	Entre 02 e 04 SM	1 <sup>o</sup> ano
P8	Não	F	15	Católica	Mãe, Pai, Irmãos	Entre 02 e 04 SM	1 <sup>o</sup> ano
P9	Sim	F	16	Evangélico	Mãe, irmãos	Entre 02 e 04 SM	2 <sup>o</sup> ano
P10	Sim	F	16	Não tem	Mãe, irmã	Até 01 SM	2 <sup>o</sup> ano
P11	Sim	F	15	Católica	Mãe, Padrasto, irmão	Entre 02 e 04 SM	1 <sup>o</sup> ano
P12	Não	F	16	Católica	Mãe, Pai, Irmãos	Entre 02 e 04 SM	2 <sup>o</sup> ano
P13	Não	F	16	Evangélico	Mãe, pai, irmão	Não sabe	2 <sup>o</sup> ano
P14	Não	F	15	Evangélico	Mãe	Até 02 SM	1 <sup>o</sup> ano
P15	Sim	F	16	Evangélico	Mãe e tia	Não sabe	2 <sup>o</sup> ano
P17	Sim	F	15	Evangélico	Mãe, Irmãos	Entre 02 e 04 SM	1 <sup>o</sup> ano
P18	Não	F	16	Evangélico	Mãe, Pai, Irmãos	Entre 02 e 04 SM	3 <sup>o</sup> ano
P19	Sim	M	14	Evangélico	Mãe, Padrasto	Até 02 SM	8 <sup>a</sup>
P21	Sim	M	16	Evangélico	Mãe, pai, irmãos	Entre 02 e 04 SM	2 <sup>o</sup> ano
P22	Não	M	17	Evangélico	Tio(a)	Entre 02 e 04 SM	3 <sup>o</sup> ano
P23	Não	M	15	Evangélico	Mãe, Pai	Não sabe	8 <sup>a</sup>
P25	Sim	M	16	Católica	Mãe, tios, avós e irmãos	Entre 02 e 04 SM	1 <sup>o</sup> ano
P26	Sim	M	16	Católica	Mãe, Pai, Irmãos	Entre 02 e 04 SM	8 <sup>a</sup>

Dos 23 adolescentes, 11 (nove meninas e dois meninos) nunca haviam trabalhado e 12 (oito meninas e quatro meninos) já haviam exercido atividades remuneradas. Ser babá, trabalhar no comércio de familiares, em exposições itinerantes e parque de diversão, entregar panfletos na rua e em lava-jato<sup>57</sup>, foram algumas das atividades mencionadas pelas participantes. Já os meninos mencionaram terem trabalhado em lava-jatos, em feira livre, borracharia, como ajudante de pedreiro, vendendo picolé na rua e no comércio de familiares. Apesar de várias dessas atividades (como entregar panfletos) serem feitas de forma esporádica, algumas, principalmente as exercidas pelos adolescentes do sexo masculino, podem ser consideradas penosas e com riscos ocupacionais.

Quanto à religião, 14 afirmaram serem evangélicos (10 meninas e quatro meninos), sete católicos (cinco meninas e dois meninos) e dois adolescentes (duas

<sup>57</sup>Apenas uma participante, aquela com menor renda familiar, exercia essa atividade.

meninas) disseram não ter religião. O Novo Mapa das Religiões (FGV, 2011) mostra o crescimento das religiões evangélicas, principalmente de denominações pentecostais, entre os segmentos populacionais com níveis mais baixos de renda. Ainda segundo o documento, o Espírito Santo caracteriza-se por ser o estado com maior população evangélica do país (proporcionalmente). Apesar de essas informações gerarem expectativa de um número elevado de participantes provenientes de religiões evangélicas, é necessário mais investigações com o intuito de compreender essa participação de evangélicos em PAPs<sup>58</sup>.

Apenas um adolescente não mora com qualquer dos genitores e 10 vivem com mãe e pai na mesma casa. A renda familiar se concentrou na faixa de dois a quatro salários mínimos<sup>59</sup>, justamente nas famílias com maior número de pessoas e com mais de um provedor financeiro. Todos estudam em escolas públicas<sup>60</sup> e existe relação entre idade e escolaridade, indicando que a maioria dos adolescentes não apresenta defasagem escolar e apenas oito já foram reprovados.

### **Procedimentos de coleta de dados**

Moscovici (1991), citado por Kalampalikis (2003) propõe a existência de duas categorias de fatos, ou fenômenos relacionados às ciências humanas e sociais: os fenômenos nominados e os fenômenos anônimos. Os fenômenos nominados, referentes aos universos reificados, são o suporte para uma teoria elaborada pelos especialistas (cientistas, religiosos), objetivados por instituições que lhes dão corpo e os saturam por um tipo de linguagem específica. São falados e classificados em categorias bem distintas

---

<sup>58</sup>Outras pesquisas realizadas pela pesquisadora apresentam informações semelhantes sobre o elevado número de adolescentes evangélicos em PAP's.

<sup>59</sup> O salário mínimo, na época em que os dados foram coletados R\$ 545,00 (dezembro de 2012)e R\$ 622,00 (dezembro de 2013)

<sup>60</sup> Para fazer parte do PAP o adolescente deve estudar em uma escola pública ou ser bolsista de escola particular, visto que o público alvo atendido pelo PAP é de adolescentes de classe popular, que pela condição econômica estão ou podem vir a estar em situação de risco social.



e visíveis, e se desenvolvem de forma explícita. Já os fenômenos anônimos, referentes ao universo consensual, pelo contrário, consistem em ações recíprocas, “são espelhos de nossa sociedade, impregnados de encontros, conversações informais, trocas simbólicas, memórias, julgamentos e rumores que por vezes determinam nossa existência concreta” (p. 127). Esses fatos anônimos se desenvolvem em um silêncio repleto de significados, que influenciam nossas práticas cotidianas. Esse corpo de conhecimentos que se constituem em microteorias, sem a intenção de assim serem, por isso são chamados de anônimos e silenciosos, estão repletos de conteúdo simbólico: imagens, gestos, emoções, palavras que constituem uma “fenomenologia da experiência social” (p.147).

Os materiais discursivos produzidos em entrevistas (método de coleta do presente estudo) são considerados relevante meio de acesso aos fatos anônimos e ao estudo da dinâmica psicossocial das representações sociais elaboradas nas conversações cotidianas. Também estão presentes em outros tipos de materiais textuais como livros, material jornalístico, filmes e até mesmo cartas (Kalampalikis, 2003). Justifica-se, dessa forma, a adoção de entrevistas semiestruturadas na coleta de dados dessa pesquisa.

Foi utilizado, em ambas as etapas de pesquisa um instrumento que continha questões sociodemográficas, sobre a contribuição do adolescente para a renda familiar e sobre a forma como os participantes administram o salário ganho no PAP. O instrumento também continha questões semiestruturadas sobre o processo de inserção no PAP e motivos para inscrição no mesmo, mudanças percebidas após essa inserção, avaliação do adolescente sobre o PAP e rotina do adolescente

Os roteiros utilizados nas duas etapas (Anexos II e III) foram semelhantes no intuito de tornar possíveis as comparações entre os núcleos de sentido encontrados nos dois momentos de entrevista. Apenas foi incluída, na etapa dois, uma pergunta sobre os

eventos pessoais ocorridos considerados importantes pelo adolescente no ano de intervalo entre as duas entrevistas e uma ficha (Anexo IV) onde o adolescente deveria indicar até cinco características que ele atribuía a adolescentes que trabalham e cinco características de adolescentes que não trabalham e depois qualificá-las como positivas ou negativas.

As entrevistas das duas etapas foram realizadas na instituição onde ocorre a parte teórica do PAP, de forma individual, no período em que os adolescentes tinham as aulas. A duração média das entrevistas da primeira etapa foi de aproximadamente 25 minutos, e da segunda etapa 35 minutos. Além do acréscimo de questões no roteiro da segunda para a primeira etapa de entrevista, uma justificativa possível para o aumento do tempo das entrevistas deve-se ao fato de que durante a inserção laboral, o aumento nas redes de relacionamento pode ter contribuído para a melhora da capacidade dos entrevistados de se expressar e se comunicar. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os adjetivos foram categorizados a partir de semelhança semântica e separados em positivo e negativos segundo a atribuição dos participantes.

### **Aspectos éticos**

O estudo seguiu os padrões da resolução 196/96<sup>61</sup> do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1996) que traz as diretrizes e normas reguladoras para a pesquisa com seres humanos. A pesquisa pode ser classificada, conforme tal resolução, como sendo de risco mínimo, já que os procedimentos adotados não sujeitaram os participantes a riscos maiores dos que os encontrados nas suas atividades cotidianas. Respeitaram-se

---

<sup>61</sup> Essa resolução foi revogada em 13 de junho de 2013 (quando os dados da pesquisa já haviam sido coletados), quando foi publicada no Diário Oficial da União a resolução 466/2012, que trata da pesquisa com seres humanos e alterou alguns dos termos utilizados pela resolução 196/96. Para ter acesso: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

também as diretrizes de pesquisa em Psicologia com seres humanos, previstas pela resolução 16/2000 (CFP, 2000). Foi elaborado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado em conjunto pelos adolescentes participantes e seus respectivos responsáveis.

Visto que a coleta dos dados foi realizada na instituição de aprendizagem frequentada pelos participantes foi solicitada a autorização para realização de pesquisa à direção da instituição que assinou um termo de autorização de realização de pesquisa.

### **Procedimentos de Tratamento dos dados e das Análises**

#### **Uso do ALCESTE e da Análise de Conteúdo como técnicas de análise de dados textuais.**

A análise dos dados foi feita a partir da combinação de duas técnicas: o uso do *software* ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto) e Análise de Conteúdo (Franco, 2008; Bauer, 2010). Com o progresso tecnológico e popularização dos computadores, a criação e uso de programas para análise de dados em pesquisas sociais tornou-se recorrente. Trindade *et al* (2013) em levantamento de informações sobre a produção científica em psicologia social, encontraram como resultado que 21% dos artigos empíricos publicados entre 2007-2011 utilizaram algum tipo de *software*, sozinho ou combinado com outras técnicas de análise. Para Kalampalikis (2003), a principal vantagem do uso de programas computacionais na análise de dados é a possibilidade de se obter uma perspectiva mais global, homogênea e sutil dos dados, que permite a visualização de detalhes que possivelmente passariam despercebidos em uma análise feita manualmente principalmente quando os dados textuais são muito volumosos. Podem ser considerados métodos para exploração e

descrição dos universos textuais, embora não consigam apreender sentidos e contextos, o que é possibilitado pelos métodos manuais (Kronberger & Wagner, 2010)

O *corpus* de análise do texto se constitui de unidades de contexto inicial (UCI). De acordo com Camargo (2005), elas são definidas pelo próprio pesquisador a partir do material que possui em mãos: a resposta a uma questão de entrevista, a totalidade de uma entrevista de um participante, capítulos de um livro, uma reportagem jornalística. Caso o pesquisador pretenda analisar entrevistas cujas questões apresentem temáticas muito divergentes entre si, é recomendável que se faça um banco para cada questão ou que se construa bancos com temáticas semelhantes, para respeitar o princípio da homogeneidade do *corpus* textual a ser analisado. Cada UCI é antecedida por uma linha que contém as variáveis a serem investigadas na pesquisa, denominada linha estrelada (IMAGE, 2007). O estabelecimento das variáveis investigadas dependerá do objetivo de pesquisa e das possíveis comparações (gênero, idade, escolaridade, religião) que se deseja fazer. Após reconhecer as UCI (indicadas pelas linhas estreladas), o ALCESTE divide o texto em UCEs (Unidades de Contexto Elementares), que são segmentos de texto formados por aproximadamente três linhas de texto consecutivas (Camargo, 2005) ou 250 caracteres (Kronberger & Wagner, 2010).

A determinação da quantidade de UCEs em cada classe e a identificação das palavras mais importantes<sup>62</sup> é o resultado do tratamento do corpus realizado pelo *software* que é dividida em quatro etapas, que serão apenas mencionadas<sup>63</sup>: a) leitura do texto e cálculo do dicionário; b) cálculo das matrizes de dados e classificação das UCEs; c) Descrição das classes de UCE; d) cálculos complementares. Após a execução de todas

---

<sup>62</sup>Na análise do ALCESTE, existem dois subgrupos de palavras: 1) palavras com função (pronomes, artigos, preposições, conjunções e verbos auxiliares e palavras com conteúdo (verbos, substantivos, adjetivos e advérbios). As classes são constituídas do segundo grupo de palavras (Menandro, 2004)

<sup>63</sup> Para mais detalhes sobre esse assunto consultar o texto de Camargo (2005), ou o próprio manual do programa (Image, 2007).

as etapas o *software* gera dois relatórios detalhando as operações realizadas o que permite ao pesquisador realizar a interpretação dos dados tratados pelo programa. Fica a critério do pesquisador decidir quais informações do relatório que utilizará na análise dos dados (Menandro, 2004).

Apesar de toda relevância do uso de programas informáticos na análise de dados, é importante deixar claro que eles são apenas ferramentas que auxiliam na análise e não substituem, portanto, o trabalho de interpretação que deve ser feito pelo pesquisador (Kronberger & Wagner, 2010). Arruda (2005) denomina o trabalho analítico realizado de “nervo da pesquisa” (p. 230), que se caracteriza pela leitura dos dados empíricos encontrados a partir do referencial teórico adotado no delineamento metodológico.

De acordo com Franco (2008, p. 19) o ponto de partida da Análise de Conteúdo (AC) é a mensagem e os significados e sentidos expressos pelo texto. Tradicionalmente, o trabalho da Análise de Conteúdo é realizado com materiais textuais (entrevistas, documentos, reportagens), porém essa técnica pode ser aplicada também a imagens (Penn, 2010; Rose 2010) e sons (Bauer, 2010). Os significados e sentidos contidos nessas mensagens estão ancorados nas práticas sociais, nas experiências partilhadas pelos indivíduos e são construídos dentro de um contexto histórico e social, que deve ser considerado pelo pesquisador no processo de análise.

A AC não se restringe à descrição dos elementos do texto (Franco, 2008). É necessário avaliar as relações entre os conteúdos existentes, realizar comparações no intuito de identificar semelhanças e disparidades. Devem-se identificar os aspectos denotativos e conotativos, ou seja, “aquilo que é dito no texto” (Bauer, 2010, p. 193), de

forma clara e explícita e aquilo que está subentendido e é inferido<sup>64</sup> a partir das relações entre os elementos do texto, tendo como pano de fundo os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos.

De acordo com Oliveira (2008) a Análise de Conteúdo é um conjunto de procedimentos sistemáticos utilizados na descrição do conteúdo das mensagens existentes em textos que associa aspectos quantitativos e qualitativos na construção de mapas do conhecimento de um determinado grupo. Bauer (2010) complementa essa afirmação ao explicar que os quantitativos se referem ao formalismo estatístico, à descrição numérica das unidades de significado em termos de frequência e coocorrência. Já os qualitativos são constituídos a partir da construção e comparação de indicadores, e da identificação das cosmovisões, valores, atitudes, estereótipos.

Franco (2008), divide os elementos básicos da análise de conteúdo em são as Unidades de Registro (UR) e as Unidades de Contexto (UC). As URs são os menores elementos de significação a serem identificados e classificados. Elas não têm um limite facilmente identificável e pode variar de uma palavra, passando por um tema, chegando até um parágrafo. As UCs são as unidades mais amplas a serem analisadas em um texto, o cenário, no qual as unidades de registro adquirem um significado. De acordo a autora, são obtidas a partir das informações sociodemográficas que se têm sobre os participantes e da identificação dos segmentos de texto onde as unidades de contexto são produzidas.

Partindo dos pressupostos de Bardin, autores como Franco (2008) e Oliveira (2005), identificam etapas na elaboração da análise de conteúdo de um material: 1) pré-

---

<sup>64</sup>A inferência, no caso não se refere a um procedimento meramente intuitivo Inferir, de acordo com Franco (2008) é extrapolar o conteúdo manifesto que estão associados a outros elementos e às suas condições de produção. E um trabalho realizado a partir de índices postos em evidência por procedimentos complexos.

análise, 2) exploração do material ou codificação, 3) tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado, sistematizando as ideias iniciais a partir de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. A exploração do material consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. O *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; nela ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

#### **Conjugação do ALCESTE com Análise de Conteúdo na análise dos dados.**

Nascimento e Menandro (2006) apresentam a proposta de conjugação do ALCESTE com a Análise de Conteúdo na análise de dados textuais, no intuito de obter a leitura inter-relacionada dos dados e a avaliação mais abrangente dos elementos *do corpus* a serem analisados. Apontam ainda uma relação de complementariedade dos dois tipos de análise, que possibilitou a identificação da relação de sentidos, o que não seria possível ao se optar por apenas uma das análises. O presente estudo também utilizou a análise conjugada das duas técnicas, porém de forma diferenciada. Seguem descritos os procedimentos adotados na realização da análise.

- 1) Construção dos bancos com as entrevistas. Foram realizadas 27 entrevistas na 1ª fase e 24 na segunda, porém, para uniformizar informações no intuito de realizar comparações mais fidedignas, os bancos foram construídos apenas com 23 entrevistas (23 UCIs), suprimindo aqueles participantes que não foram entrevistados nas duas etapas: três adolescentes (duas meninas e um menino) que se desligaram do programa e uma entrevista da primeira cuja qualidade do áudio não permitiu que a mesma fosse transcrita.
- 2) Preparação dos bancos de dados para análise no *software* ALCESTE. Adotaram-se todas as observações de Camargo (2005) na preparação dos bancos de dados, que foram divididos por etapas. A etapa um refere-se ao conjunto de entrevistas realizadas no início da inserção profissional dos adolescentes e a etapa dois as coletadas após um ano da realização das primeiras entrevistas. Foram incluídas como variáveis nas linhas estreladas o número do participante (01 a 27) sexo do participante (masculino1 ou feminino2) e se os aprendizes já haviam trabalhado, mesmo que informalmente, antes da inserção laboral (trabalhou 1, não trabalhou 2). Exemplo de linha estrelada: Fernando oitavo participante, nunca trabalho, sexo masculino: \*\*\*\* \*suj20 \*trab2 \*sex1. As unidades de contexto inicial de cada banco são as entrevistas de cada participante. Portanto, os bancos tinham 23 UCIs.
- 3) Análise dos bancos no *software*. O ALCESTE forneceu os relatórios e a partir deles foi possível identificar as classes referentes a cada uma dessas etapas. Na primeira fase foram identificadas sete classes e na segunda, três classes,



que serão detalhadas na seção de resultados. A partir da formatação dos dendrogramas foi possível identificar as relações entre cada classe e a correspondência entre as classes entre as etapas. Dessa avaliação três grandes eixos temáticos (*processo de inserção, avaliação do PAP e rotina do adolescente*) foram identificados e posteriormente utilizados como norteadores do processo de análise de conteúdo do mesmo material.

- 4) Categorização das entrevistas. Foram estabelecidos, a partir das classes identificadas pelo ALCESTE, três eixos temáticos, que *a priori* conduziram todo o processo de categorização do material de ambas as etapas. Os eixos temáticos geraram categorias que em algumas situações se desdobraram em subcategorias, onde as unidades de contexto foram agrupadas.
- 5) Descrição e apresentação dos resultados da análise do ALCESTE e dos resultados da Análise de Conteúdo por etapas.
- 6) Discussão integrada dos resultados das duas análises e comparação entre os núcleos de significado encontrados em cada etapa.

### **Resultados e Discussão**

Os dados serão apresentados por tipo de análise: primeiramente os dados obtidos a partir da análise lexicográfica do *software* ALCESTE (primeira e segunda fase) e posteriormente aqueles provenientes da Análise de Conteúdo. Com o intuito de organizar a visualização das informações, os dados serão ordenados e descritos pelos núcleos temáticos (Oliveira, Teixeira, Fischer & Amaral, 2003) aos quais estão associados: 1) processo de inscrição no Programa de Aprendizagem Profissional(PAP); 2) avaliação do PAP; 3) cotidiano do adolescente.

## Resultados e discussão do programa ALCESTE

### Resultados e discussão gerais.

Os *corpora* foram constituídos de 23 UCIs, que correspondiam às entrevistas de cada participante em uma respectiva etapa. A análise do ALCESTE considerou 70% do conteúdo das UCIs na classificação hierárquica descendente, reorganizado em 362 UCEs, gerando 7 classes, que foram numeradas de 1 a 7 na primeira etapa. Na segunda etapa 71% do material foi aproveitado e reorganizado em 646 UCEs, gerando três classes, identificadas por números de 1 a 3. A porcentagem de aproveitamento de ambos os bancos foi adequada o que garantiu a estabilidade das classes.

Apesar das etapas das entrevistas apresentarem significados e sentidos distintos para a experiência no PAP (tanto em quantidade de informações quanto em distinção de conteúdos), é possível identificar semelhanças visto que discutem o mesmo objeto. Por isso, é justificável classificar o conteúdo de todas as classes de ambas as fases em três núcleos temáticos que trazem os significados e sentidos da experiência da inserção profissional na adolescência: 1) processo de inserção; 2) avaliação do PAP e 3) cotidiano do adolescente. No intuito de organizar a apresentação e posterior discussão e comparação dos resultados das duas etapas adotou-se sugestão de Menandro (2004) de diferenciar as classes de cada período: foi acrescentada uma letra para distinguir as classes de cada período: letra “P” (primeira etapa) às classes da fase um e letra “S” (segunda etapa) às classes da fase dois.

A Figura 7.1 apresenta as relações entre os conteúdos das classes da fase 1 e da fase 2 e de seus respectivos núcleos temáticos. Os conteúdos referentes à inserção no PAP estão nas classes 01P, 04P e 01S, aqueles atinentes à avaliação do programa estão

nas classes 02P, 07P, 03I e 02S e, finalmente, a rotina do adolescente aprendiz está descrita nas classes 05P, 06P e 03S.

**Tabela 8.2—Relações entre os núcleos temáticos e classes das fases um e dois das entrevistas**

Fase da entrevista	Núcleo temático						
	Processo de Inserção – Núcleo temático 1		Avaliação PAP – Núcleo temático 2			Rotina Adolescente – Núcleo temático 3	
Fase 1	Classe 1P	Classe 4 P	Classe 2P	Classe 7P	Classe 3P	Classe 5P	Classe 6P
Fase 2	Classe 1S		Classe 2S			Classe 3S	

### Resultados e discussão da fase um.

Na primeira fase o conteúdo do corpus dividiu-se em dois eixos distintos, o primeiro contendo cinco classes e o segundo duas classes. O primeiro foi constituído pelas classes 01, 02, 03, 04 e 07 e contém 72,5% das UCE analisadas. Esse eixo sofreu mais três subdivisões: as classes 1 e 4, com proximidade de 0,75 entre si formam uma subdivisão, e as classes 02, 07 e 03 com proximidade de 0,55; e posteriormente as classes 02 e 07, com proximidade de 0,69. O segundo eixo é constituído das classes 05 e 06 e apresenta uma relação de proximidade de 0,72 e apresenta 27,5% das UCE analisadas. De acordo com Menandro (2004), valores acima de 0,5 nos índices de proximidade indicam relações mais significativas e consideradas mais fortes. O dendrograma da Figura 7.1 apresenta a organização das classes, os índices de associação entre as mesmas e os núcleos temáticos em que cada uma está inserida.

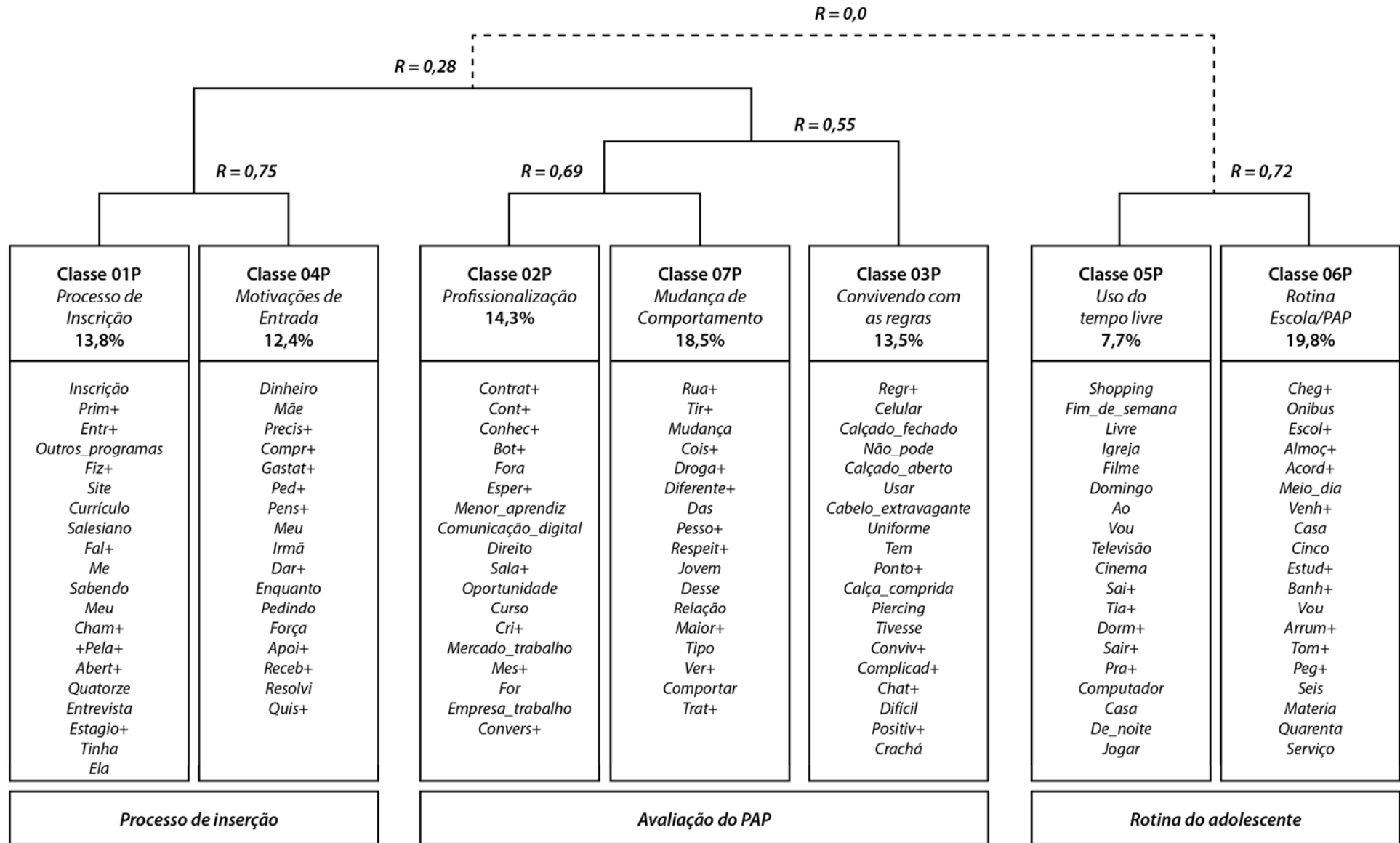


Figura 7.1 – Dendrograma da Análise do Período I do PAP

A partir das subdivisões e relações de proximidade estabelecidas entre as classes foi possível identificar a existência de três eixos temáticos principais referentes à experiência no PAP dos adolescentes entrevistados: processo de inserção, avaliação do PAP e rotina do adolescente.

*Núcleo temático 1:* A classe 01P se refere ao processo de inscrição no PAP e como os adolescentes tomaram conhecimento do programa. A classe 04P apresenta as razões elencadas pelos adolescentes para se inscrever no PAP.

*Núcleo temático 2:* A classe 02P é constituída de termos referentes à funcionalidade do PAP no que se refere à profissionalização e socialização dos adolescentes aprendizes e às expectativas apresentadas pelos participantes sobre o mercado de trabalho. A classe 07P também apresenta funcionalidades do Programa de Aprendizagem Profissional, porém mais específicas de uma conduta profissional e ética. Por fim, a classe 03P apresenta as dificuldades de adaptação dos entrevistados às normas disciplinares do programa e o sentido atribuído às regras.

*Núcleo temático 3:* O eixo apresenta a rotina dos adolescentes, sendo que a classe 05P se refere ao uso do tempo livre, principalmente nos fins de semana e a classe 06P, detalha a rotina de deslocamento entre casa, escola e PAP. Ela se caracteriza por ser uma classe descritiva e com verbos de ação. Os participantes descrevem com detalhes todos os eventos do cotidiano.

### **Núcleo temático 1: Processo de Inserção**

As classes 01P e 04P constituem esse eixo e têm uma relação de proximidade muito alta ( $R= 0,75$ ), o que demanda que o conteúdo das mesmas seja interpretado em conjunto. Elas se referem ao momento anterior à inserção laboral, onde representações

sociais do trabalho, do trabalho na adolescência e do Programa de Aprendizagem Profissional estão ancoradas muito mais em um conjunto de valores e crenças culturais sobre esses elementos do que em uma experiência pessoal, principalmente para os adolescentes que nunca haviam trabalhado. O Núcleo temático<sup>1</sup> é formado por elementos que apresentam o processo de tomada de decisão dos adolescentes em se inserir no PAP, caracterizado pela participação e apoio familiar ao mesmo tempo em que é desencadeado por uma demanda dos adolescentes em terem autonomia em relação aos pais.

#### **Classe 01P – Processo de inscrição.**

Essa classe apresenta 13,8% das UCEs analisadas e possui conteúdos que narram o processo de inscrição dos adolescentes no PAP. A princípio a procura do adolescente não é por uma vaga específica naquele programa, e sim por alguma oportunidade para exercer uma atividade remunerada. A Tabela 7.3 apresenta as palavras mais importantes da classe por atenderem a critérios de frequência (F) e de coocorrência, o que indica sua força de associação com a classe ( $X^2$ ).

**Tabela 7.3– Palavras principais da classe 01P**

<b>Palavra</b>	<b>F classe</b>	<b>F total</b>	<b>Percentual Classe</b>	<b><math>x^2</math></b>
Inscrição	26	34	76,47	123,76
Prim+	12	16	75	52,55
Entr+	15	27	55,56	42,71
Outros_programas	7	8	87,5	37,31
Fiz+	13	24	54,17	35,16
Site	5	5	100	31,64
Currículo	6	7	85,71	31
Nome do PAP	15	33	45,45	30,54
Fal+	22	63	34,92	28,55
Me	28	96	29,17	25,87
Sabendo	6	8	75	25,73
Meu	35	140	25	24
Cham+	11	23	47,83	23,87
Pela+	6	9	66,67	21,66
Abert+	3	3	100	18,88
Quatorze	3	3	100	18,88
Entrevista	4	5	80	18,66
Estagio+	4	5	80	18,66
Tinha	13	35	37,14	17,72
Ela	15	44	34,09	17,3

Na classe são abordados pelos participantes dois assuntos: a) como ele soube do programa e se inscreveu (*inscrição, prim+, fal+, entr, ela, outros\_programas, sabendo, currículo, estágio, fiz, site, pela, abert+*) e b) como foi a seleção para entrar no programa (*nome do PAP, cham+, entrevista, quatorze*). A partir da análise da Tabela 7.3 é possível verificar que a classe tem características descritivas, e os adolescentes apresentam a narrativa dos eventos que o levaram a entrar no PAP. Buscaram informações na internet sobre vagas de estágio e se inscreveram em outros programas, além de tomarem conhecimento da possibilidade de se inscreverem no PAP a partir do site da instituição, da recomendação de outras pessoas, especialmente de primos mais velhos que trabalham em empresas que estão selecionando aprendizes via PAP, o que demonstra a importância das redes de relação nesse processo inicial de busca pela inserção laboral. Outro aspecto abordado por essa classe é o processo de seleção pelo qual passam: a necessidade de se inscrever no site ou de ser recomendado para a seleção por meio da empresa onde algum conhecido trabalha (primos, tios, conhecidos da família), as etapas e requisitos do processo de seleção (*entrevista, cham+, quatorze*). Abaixo seguem trechos das entrevistas que ajudam a contextualizar as palavras que aparecem na classe. Aquelas que são mais importantes para a classe estão destacadas em negrito.

Não estavam **#abertas**. Só que, meu **#prima** trabalha na empresa\_trabalho que eu **#entrei #chamadacopelic**, meu **#prima** #colocou meu nome lá, eu **#vim** aqui, **#fiz** a **#prova**, **#fiz** uma **#entrevista** lá e passei.

Foi minha **#prima**. Ela já trabalhou aqui, mas há **#anos** e **#anos**, **#uns** oito **#anos**, aí ela #falou ah, você quer **#conseguir#entrar** no **#nome do programa de aprendizagem**? Eu **#ir** lá a casa dela, fazer meu **#inscrição**, aí me **#chamaram**.

Aí eu **#falei** quantos **#anos** que é? **#Quatorze** anos e seis meses, não lembro, dez meses não sei. Quando eu **#fiz** ela **#falou** se inscreve agora, eu estava dentro da casa dela, me **#inscrição** em vários no mesmo **#dia** e o **#nome** do programa de aprendizagem me **#chamou**.

Eu já **#vi** em outros lugares, em **#outros\_programas**, me **#inscrição** em muitos eu e meu **#prima** até essa que eu arrumava a casa dela **#falou** meu colega se **#inscrição** no **#nome do programa de aprendizagem**, por-que você não se inscreve?

### Classe 04P – motivações de entrada.

A classe 04 possui 12,4% do conteúdo analisado e refere-se aos fatores que levaram os adolescentes a se inscreverem em um Programa de Aprendizagem Profissional. São aspectos relevantes que levaram a essa escolha, o apoio da família, principalmente da mãe, e a possibilidade de ter um salário todo mês.

A classe destaca a família (*mãe, irmã*), tanto como incentivadora, por ter sugerido que o adolescente fosse buscar alguma ocupação, quanto como rede de apoio (*receb+, apoio, força*), por ter dado suporte à decisão dos entrevistados. A família pode ser considerada, portanto, um fator importante no processo de inserção do adolescente no PAP, tanto nos aspectos relativos à inscrição do programa quanto aos motivos a se decidir pelo programa. A Tabela 7.4 apresenta as principais palavras da classe:

**Tabela 7.4– Palavras principais da classe Motivações de entrada**

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Dinheiro	22	31	70,97	106,72
Mãe	24	48	50	71,75
Precis+	14	19	73,68	69,11
Compr+	11	15	73,33	53,32
Gastat+	8	9	88,89	49,56
Ped+	7	9	77,78	36,21
Pens+	7	10	70	31,31
Meu	34	140	24,29	29,47
Irmã	7	11	63,64	27,33
Dar+	12	28	42,86	25,81
Enquanto	3	3	100	21,31
Pedindo	3	3	100	21,31
Força	3	3	100	21,31
Apoi+	3	3	100	21,31
Receb+	4	5	80	21,26
Resolvi	4	6	66,67	16,49
Quis+	5	9	55,56	15,77

O dinheiro é um fator relevante, porém ele não se refere à necessidade de trabalhar porque a família é muito pobre, mesmo que a renda familiar do participante seja baixa (Tabela 8.1). Alguns adolescentes relataram dificuldades financeiras (desemprego dos responsáveis, divórcio entre os pais), que estavam atravessando ao iniciarem suas atividades no PAP, porém não é possível afirmar que o dinheiro recebido



é fundamental para a sobrevivência familiar. A partir da análise das respostas sobre uso do dinheiro, contidas na parte sociodemográfica do das entrevistas, é possível chegar às seguintes conclusões:

- 1) Dez dos 27 entrevistados da 1ª fase não contribuem de qualquer forma para a renda familiar;
- 2) Treze ajudam parcialmente: ticket alimentação que deixam com a família, dão uma parte do dinheiro para a mãe, pagam alguma conta da casa, contudo ficam com a maior parte do salário recebido;
- 3) Três afirmam contribuir, mas não informam de que maneira;
- 4) Apenas uma adolescente usa o dinheiro integralmente nas despesas da casa (a única renda familiar provém da remuneração que ela e a irmã recebem no PAP).

Essas informações contribuem para esclarecer os significados do trabalho atinentes às questões econômicas para os entrevistados. A identificação das formas como os adolescentes gastam o salário também são importantes para essa tarefa, e permitem concluir que as motivações para o trabalho não podem ser reduzidas aos imperativos de subsistência (comida, abrigo, vestuário). O dinheiro é utilizado principalmente (Tabela 7.5) para comprar roupas de marca e viabilizar momentos de lazer como realizar lanches, ir ao cinema, ir às festas. Duas outras questões relevantes são o uso do crediário e do parcelamento de valores no cartão de crédito para ter acesso a bens de consumo (computadores e celulares, roupas e calçados de marcas famosas) e o baixo número de adolescentes que conseguem economizar uma parte do salário.

Tabela 7.5– Forma como os adolescentes gastam o salário PAP

	Salário corrente	Primeiro salário recebido
Compra roupas	14	6
Lazer	11	2
Paga dívidas, cartão de crédito e prestações (do adolescente)	9	4
Gastos pessoais	5	5
Ajuda em casa	4	2
Dentista	4	1
Dízimo/oferta para igreja	3	2
Guarda uma parte	3	1
Pagar cursos	2	0
Comproou celular	0	9
Deu todo o dinheiro para a mãe	0	1
Não lembra	0	1
Total de respostas <sup>65</sup>	55	34

Vários adolescentes relatam que antes mesmo que comecem as atividades de aprendizagem já haviam realizado compras em sistema de crediário ou de parcelamento no cartão de crédito. Para esses adolescentes economizar pode ser difícil, porque o salário recebido é baixo, e também pela demanda pela aquisição de objetos considerados da moda e valorizados em grupos culturais juvenis: celular, roupas e tênis de grifes, joias especialmente cordão de prata, que são indicativos de *status* social. Os Programas de Aprendizagem Profissional têm como objetivos a qualificação socioprofissional, a preparação do adolescente para o mercado trabalho, aliando-a ao desenvolvimento dos processos de autonomia e cidadania na construção de um projeto de vida. Por isso é importante a inclusão de um módulo sobre educação financeira, na parte teórica dos PAP, que possibilite ao adolescente planejar a forma como gasta os valores recebidos mensalmente, o que pode repercutir em formas mais conscientes, sustentáveis e menos impulsivas de consumo.

As relações entre as motivações de entrada e o dinheiro referem-se principalmente ao desenvolvimento da autonomia dos adolescentes. Ter um rendimento financeiro possibilita ao adolescente ter mais independência em relação aos seus

<sup>65</sup> Os adolescentes deram mais de uma resposta à pergunta

responsáveis, visto que não precisarão pedir dinheiro aos pais (*ped+ pedir, dar, dinheiro*) e poderão os utilizar ganhos com mais liberdade sem se preocuparem em prestar contas (*compr+, quis+, meu*). A possibilidade de comprar objetos desejados, como os já citados, também é um dos fatores motivadores da inserção laboral no primeiro período. A autonomia também se refere à possibilidade de realizar atividades de lazer que implicam em gastos (ir às festas, shopping, sair para lancha com os amigos) que antes não eram possíveis ou eram regulados pela disponibilidade financeira dos pais. Os relatos selecionados ilustram as situações descritas:

Minha **#mãe** me **#dar#força** também, meu **#avo**, meu **#tio**, meu tia, todo **#mundo#família**. Olha, e porque meus outros amigos já fizeram. A meu amiga fazer, e eu estava **#precisando**, porque meu **#mãe** e meu **#paissão#separados**, e por enquanto a nos não **#recebe#pensão**, porque ir em agosto do ano passado, ai não entrou ainda, porque eles fizeram acordo, **#boca a #boca**.

Não, eu **#resolvi#procurar** sozinha. Porque eu achei que estava na hora de eu ter meu **#própria#independente**, e correr atrás **#dos** meus objetivos e bom a nos ter e é bom a nos ter o **#dinheiro** da nos, porque nem sempre o-que eu **#queria** meu **#mãe** podia **#comprar**, e é isso.

E eu sempre **#quis**. Eu sempre ir mais vaidosa. Eu posso **#comprar** minha maquiagem, um monte de coisa. Meu **#mãe** nem sempre pode me **#dar**. Porque tem também mais duas **#filhas**. Aí eu **#resolvi#procurar** para começar a trabalhar.

Eu **#queria** ter o meu **#dinheiro**, sabe? não ficar **#pedindo** para eles, porque toda vez que eu **#precisava** de alguma coisa, eu tinha que **#pedir**, e é chato, porque as vezes estão numa situação apertada e nao\_pode **#ajudar**, e você fica cobrando, eu **#pensei** se eu tiver o meu **#dinheiro**.

Meu **#mãe** me incentivou bastante, meu **#irmão**, meu prima mesmo-que me **#indicou**. As pessoas **#apoiam** muito. Porque eu sou uma menina que gosta muito de **#comprar#roupa**, aí eu sempre **#pedia** meu **#mãe**, ela dividia no cartão eu ficava com a consciência **#pesada**, ficava muito **#pesado**, eu **#resolvi** trabalhar para ter meu **#dinheiro**.

## Núcleo temático 2: Processo de Avaliação do PAP

Esse eixo agrupa as classes (02P, 07P e 03P), que trazem a avaliação dos adolescentes sobre o Programa de Aprendizagem Profissional. Essa avaliação é constituída de significados e sentidos atribuídos ao PAP: qual sua função, porque ele foi criado, vivências de profissionalização relatadas pelos participantes no que se refere às expectativas e mudanças percebidas e à adaptação do mesmo às normas do programa. A partir das relações de proximidade entre as Classes 02P e 07P (R= 0,69), é possível

inferir que se referem à percepção da função do programa, porém para públicos distintos. A classe 02P se refere às experiências dos adolescentes entrevistados e a classes 07P às funções que os entrevistados acreditam que o PAP tenha para adolescentes de uma forma geral. O sentido da classe 03P se relaciona aos objetivos do PAP elencados nas outras classes do eixo, ou seja, as mudanças acontecem a partir da adaptação do adolescente ao conjunto de regras e normas disciplinares. A estrutura sintática das frases pertencentes às unidades de contexto é diferenciada. A classe 02P apresenta o discurso autorreferente dos adolescente, com frases construídas na primeira pessoa (do singular e do plural - NÓS). A classe 07P, por sua vez, discute as principais funções do PAP concernentes ao auxílio a jovens em situação de risco, está organizada na terceira pessoa (ELES ou JOVENS). Os processos sociocentrados (Moliner & Deschamps, 2009) de estabelecimento de diferenças entre o grupo de pertença (endogrupo – adolescente aprendizes) e o grupo de contraste (exogrupo – grupo de adolescentes em situação de risco) são realizados a partir de categorização social que avalia, classifica e estereotipa, baseados no estabelecimento de características positivas para adolescentes aprendizes (classe 02P) e na acentuação das características negativas dos adolescentes que não fazem parte desse grupo (classe 07P).

#### **Classe 02P– processo de profissionalização.**

Essa classe com 14,3% das UCE's se refere ao processo de tornar-se profissional inserido no mercado de trabalho que é vivenciado pelo adolescente, às expectativas que os entrevistados têm em relação ao programa, às relações sociais estabelecidas nesse espaço e na empresa onde realizam a parte prática do PAP. Apresenta A função principal do programa de aprendizagem, segundo os entrevistados, é inserir o adolescente (*bot+*) no mercado de trabalho. É interessante notar que a expressão “botar

no mercado de trabalho” se opõe à expressão “tirar da rua”, incluída na classe 07P, que também corresponde a um objetivo do PAP. São duas finalidades do programa que servem a públicos distintos: os entrevistados (classe 03P) e os jovens em situação de risco social (Classe 07P).

A preparação para o mercado de trabalho se dá principalmente pela aquisição de conhecimentos (*conhec+*), sejam eles técnicos (conhecimento e desenvolvimento de competências), habilidades sociais (como interagir com as outras pessoas ou se comportar na empresa) e de aquisição de experiência, que permitirão ao adolescente chegar ao mercado de trabalho com competências e habilidades necessárias à obtenção de uma colocação.

Outro elemento referente ao mercado de trabalho é a expectativa dos entrevistados de terem uma colocação (*mercado\_trabalho*) após a realização do PAP (*for, contrat+, esper+*), seja a partir da continuidade na empresa onde realizou a parte prática da aprendizagem, seja pela maior facilidade que terão em obter uma colocação, por já terem na carteira de trabalho, uma experiência de trabalho. Essa preparação, em conjunto com a possibilidade de colocação profissional, faz com que os adolescentes signifiquem o programa como uma oportunidade de crescerem e terem um futuro profissional. A avaliação das principais palavras contidas na classe (Tabela 7.6), principalmente dos verbos, contribui para a identificação de alguns elementos das representações sociais que os adolescentes têm sobre o programa.

Essa classe também inclui aspectos relacionais (*convers+*) da inserção do adolescente no PAP. O aumento do tempo que o adolescente passa fora de casa e em dois novos espaços (local da parte teórica e na empresa onde realiza a parte prática do PAP) acarreta em aumento das redes de relações sociais. Os adolescentes terão contato com

colegas de trabalho adultos e outros aprendizes e estagiários (da mesma faixa etária), e no espaço da parte teórica, onde o aprendiz se encontra em contato com a equipe técnica e instrutores do PAP (educadores) e com os outros adolescentes que fazem parte do programa. É interessante notar que as novas amizades com os pares são mediadas pelas novas tecnologias (*comunicação\_digital*), especialmente as redes sociais (Facebook) e os celulares, tendo em vista que o contato pessoal fora do PAP é dificultado por viverem em locais distantes. O celular<sup>66</sup>, como um objeto que já foi incorporado à cultura, especialmente a juvenil, aparece em três classes: na classe 04P, enquanto desejo de consumo que é concretizado a partir do momento que o adolescente recebe o primeiro salário e possui capital para adquiri-lo (mesmo que tenha que comprar e dividir o montante pago em várias parcelas); na classe 02P, como meio de comunicação utilizado especialmente nas relações com os pares, e na classe 03P como um objeto proibido dentro das salas onde ocorre a parte teórica, associado a uma regra difícil de ser cumprida.

**Tabela 7.6 – Principal palavras da classe Processo de Profissionalização**

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Contrat+	10	10	100	62,71
Cont+	11	18	61,11	34,6
Conhec+	8	12	66,67	28,35
Bot+	6	8	75	25,08
Fora	6	8	75	25,08
Esper+	7	12	58,33	20,07
Menor_aprendiz	8	15	53,33	19,91
Comunicação_digital	8	15	53,33	19,91
Direito	5	7	71,43	19,39
Sala+	6	10	60	17,91
Oportunidade	6	11	54,55	15,34
Outro	6	6	54,55	15,34
Cri+	4	12	66,67	13,94
Mercado_trabalho	6	12	50	13,22
Mes+	5	9	55,56	13,11
For	3	4	75	12,4
Empresa_trabalho_	14	45	31,11	12,3
Convers+	10	28	35,71	11,73

<sup>66</sup>As duas etapas de coletas de dados somaram mais de quatro meses. Durante todo esse tempo a pesquisadora frequentou o espaço de aprendizagem e interagiu com educadores, com equipe técnica e com os próprios adolescentes. Nesse ínterim uma das questões mais interessantes foi perceber que os adolescentes, em sua maioria portavam celulares de custo elevado, smartphones, que integram um conjunto de mídias digitais e virtual que permitem estar conectado a outras pessoas.

É ponto comum em várias entrevistas que a turma de colegas (*sala*) dificilmente realiza atividades de lazer externas ao PAP, mas está combinando fazê-lo. As relações de amizade, mais íntimas e que se mantêm fora do programa, são estabelecidas com um ou dois adolescentes que residem próximos. A convivência com os adultos também é importante, especialmente com os instrutores por estarem em contato constante (*convers+*) com eles, que são avaliados como chatos, especialmente porque o recurso didático mais utilizado na apresentação dos conteúdos é a exposição, o que na avaliação deles torna a capacitação teórica muito semelhante às aulas que eles têm na escola<sup>67</sup>. Porém os adolescentes elogiam o conteúdo das aulas e consideram o “ensino” que têm muito bom.

A partir dos conteúdos apresentados na classe 02P é possível pensar no PAP como um espaço de socialização secundária, seja pela aquisição de competências necessárias à inserção no mercado de trabalho ou pelas novas redes de relações sociais que são ali estabelecidas, com os pares ou com adultos (educadores na parte teórica e colegas de empresa na parte prática). Os trechos abaixo auxiliam a contextualizar as palavras listadas na Tabela 7.6 e a ter uma compreensão mais ampla desses dados.

Sim fazer **#amizades** no **#programa**, mas só tem **#contato** somente na **#menor\_aprendiz**. Eu **#acho** que e um **#programa muito-bom**, que acolhe bastante jovem e eu **#acho** que eu tenho um **#futuro**, **#posso# crescer** quem **#sabe** futuramente **#posso** ser **#contratada** pela **#empresa\_trabalho**.

Eu **#acho** que e mais para **#preparar** a nos, eu **#acho** que e mais para **#preparar** mesmo. Para o **#mercado\_de\_trabalho**, quando a nos **#for trabalhar** em outras **#empresa\_trabalhos** se não **#for#contratado** de-novo se a nos **#for** para **#as #empresa\_trabalhos**

Porque aqui e **#ótimo**, **#professores**, os amigos que eu **#criei** agora, tudo **#ótimo**. Aprender todo **#hábito** de trabalho, porque quando a nos entra aqui, não **#conhece** nada. Por **#exemplo**, se eu fosse pra uma **#empresa\_trabalho**, so por mim mesmo, mandei um currículo, e eles me chamaram e eu fosse lá, ia entrar sem **#saber** de nada, não ia **#saber** dos **#direitos** que eu tinha nada, ai entrando aqui, já falam sobre isso.

Eu**#espero** que quando **#terminar** os vinte e dois **#meses** eles me **#contratem**, prorroguem meu **#contrato**, eu entrei mesmo só para aprender como que e no **#mercado\_de\_trabalho**, e poder falar eu trabalho.

<sup>67</sup>Um dos elementos que podem contribuir para o pareamento entre escola e parte teórica é que essa acontece no espaço físico onde funcionam um colégio e uma faculdade.

Tem uns **#professores** que a nos nem suporta, mas se tiver que perguntar para eles, eles respondem certinho ate conseguir **#botar** na nossa **#cabeça** que e aquilo.

### **Classe 07 P – mudança de comportamento.**

Essa classe, com 18,5% das UCE's, se refere às modificações nas condutas éticas e morais que ocorrem após o adolescente entrar no PAP. Se na classe 02P as mudanças são no sentido de capacitar, de prover conhecimentos e competências que viabilizam a entrada no mercado de trabalho, na classe 07P elas se referem a uma formação mais ampla de preparo do adolescente não apenas para um futuro profissional, mas para a inserção na sociedade, em aspectos de cidadania. A Tabela 7.7 apresenta os as palavras constituintes da classe.

**Tabela 7.7 – Principais palavras da classe Mudança de Comportamento.**

<b>Palavra</b>	<b>F classe</b>	<b>F total</b>	<b>Percentual Classe</b>	<b><math>\chi^2</math></b>
Rua+	14	19	73,68	40,48
Tir+	12	17	70,59	32,08
Mudança	18	34	52,94	29,5
Cois+	36	101	35,64	27,27
Droga+	6	6	100	26,86
Diferente+	11	17	64,71	25,24
Das	10	15	66,67	24,06
Pesso+	20	45	44,44	22,92
Respeit+	5	5	100	22,32
Jovem	8	11	72,73	22,11
Desse	6	7	85,71	21,38
Relação	6	7	85,71	21,38
Maior+	6	8	75	17,31
Tipo	9	16	56,25	15,81
Ver+	13	29	44,83	14,48
Comportar	3	3	100	13,32
Trat+	5	5	71,73	13,25

Essa formação ética e moral, na perspectiva dos adolescentes é direcionada para dois públicos específicos: para eles, os entrevistados (adolescentes trabalhadores) e para o jovem (termo comum aos entrevistados para denominar os pares em situação de risco). Por ser constituído dessa forma o PAP, para os entrevistados, apresenta dois objetivos e práticas distintas. Para os jovens é tira-los na rua (*tir+, rua,*), que contrasta com o objetivo da classe 2P (botar no mercado de trabalho – Tabela 7.6). Essa representação do programa como espaço de proteção social está ancorada na ideia do



jovem como um indivíduo potencialmente em risco, do espaço público (*rua*) como potencialmente perigoso, especialmente para jovens de classe popular, e do ócio como fator desencadeante do interesse do jovem em atividades arriscadas/ilegais. O risco está associado ao uso de drogas e envolvimento com o tráfico [droga+, cois+ (coisa errada)].

O **#objetivo** do programa é **#tirar** o **#jovem#das#ruas**, e dar **#uma** oportunidade para-que eles venham descobrir **#coisas** dentro **#desse** meio. Descobrir ele dentro dele mesmo a educação, descobrir como-se interagir com as **#pessoas** de **#uma#forma#formal**, **#num** ambiente mais **#fechado**, você ficar ali horas.

Eu percebo como **#uma#forma** de **#tirar** as **#jovens** **#das** **#drogas**, essas **#coisas**, ocupando mais a **#mente** dele, **#dando** **#experiência**, o dinheiro não e muito, mas o aprendizado aqui é bom.

**#Diferentes**. Em minha opinião para poder **#tirar** **#os** **#jovem** da **#rua**, que a nos **#ver** muitos **#jovem** que fica na **#rua**, mexendo com **#drogas**, com **#coisas erradas**. Eu acho que isso que eles estão **#fazendo** e para **#tirar** mais **#os** **#jovem** da **#rua**.

Para os entrevistados os objetivos do Programa são condizentes com um conjunto de mudanças (*mudança*) comportamentais avaliadas como positivas. Após a entrada no PAP, se percebem mais maduros, sérios e responsáveis e isso influencia a forma como se relacionam (*relação, trat+*) com as outras pessoas, visto que essas modificações comportamentais melhoram as habilidades sociais. Ao mesmo tempo em que avaliam estar mais tolerantes, menos agressivos e que aprenderam a respeitar (*respeit+ pesso+*) as pessoas e pontos de vistas distintos do dele (*diferente+*), afirmam terem se tornado mais assertivos, ao serem mais críticos ao que as pessoas falam e conseguem ponderar antes de aceitar um fato enquanto verdade.

**#Questão** de crescer. Crescer para mim é não **#olhar** qualquer **#coisa** e ficar rindo de besteira, é **#olhar** para um **#assunto** sério e **#tratar** esse **#assunto** como ele devidamente ser **#tratado**, porque é um **#assunto** sério.

É mais **#uma#experiência** para preparar a nos para o mundo lá-fora. Não só em **#relação** a emprego, mas como em **#questão** de ética, da sociedade, de você **#viver** em sociedade, aceitar **#os** defeitos **#das** **#pessoas**, aprender a **#respeitar** o **#próximo** e é isso.

Porque quando nos vem para cá, a nos e todo desleixado, alguns falam gírias. Ai eles **#vão** te consertando. **#principalmente** a **#forma** de eu **#tratar** as **#pessoas**, de eu me **#comportar**, porque era para eu estar mais **#estresse**, mas eu não **#vejo** assim, eu **#entendo**.

Em mim eu **#vejo** a **#mudança** que eu não consigo mais confiar em todo mundo. Eu era muito bobo e qualquer **#pessoa** que eu **#via** na **#rua** eu confiava na **#pessoa**, no que ela falava qualquer **#coisa** que ela falava para mim estava certo.

A construção de uma autoimagem positiva também passa pelo reconhecimento social que ser adolescente aprendiz traz. O PAP é visto como uma ocupação laboral, e tanto estar ocupado quanto estar trabalhando fazem com que o adolescente receba aprovação da família e da sociedade. Na perspectiva dos entrevistados a percepção que a família e que a sociedade têm deles se modifica (*ver, diferente+*), porque não são mais adolescentes “comuns”, cuja representação é ancorada no risco, transgressão e rebeldia. Pelo contrário, referem serem percebidos como pessoas que se adequaram às regras e valores da vida adulta: são responsáveis, ficaram mais sérios e maduros.

O uso do uniforme vincula o adolescente a uma instituição de trabalho: ele está em espaço público (a rua, vista como arriscada), mas se apropria dele de forma diferenciada, ao utilizá-lo como meio - trânsito para outros locais (empresa, escola, PAP) - e não como fim (espaço de permanência ou moradia). A camisa do PAP valoriza a imagem e funciona como um recurso de afirmação da identidade de trabalhador ao diferenciá-lo de outros adolescentes que estão na rua, ociosos e propensos às situações de risco.

Eles **#olham #diferente**, orgulhoso, filho **#trabalhando**.

Esse uniforme não é só **#obrigação** que a nos tem aqui. Ele é **#uma #forma** de-todo mundo reconhecer alguma **#coisa** que você está **#fazendo** e isso ir muito-bom no **#trabalho**.

Não só a sua família, mas você sai na **#rua** com um uniforme **#desse**, é impossível não te **#verem**, então eles te **#olham#diferente**. Meu avô é super coruja, então a gente chegava lá, e chegava **#uma #pessoa #diferente**, minha filha, tudo-bem? Você chegou do **#trabalho** agora?

Até porque não existia isso, ele **#fazia** era carregar brita areia, então eles **#olham** para nos de um **#jeito #diferente** no **#trabalho**. Por exemplo, você tem um filho, seu filho tem cinco, seis anos, você está aqui, está **#trabalhando** com gente, está **#vendo** esse monte de **#coisa**, o-que você dá para o seu filho?

Ao integrar sentidos atribuídos ao PAP pelos entrevistados nessa classe e na classe 2I é possível inferir o processo de construção da identidade do adolescente trabalhador. Há o auto reconhecimento da aquisição de atributos positivos

(responsabilidade, temperança, traquejo social, respeito pelo outro) e a percepção de reconhecimento social que é mediado pelas práticas laborais no contexto do PAP. Há a admissão de um *exogrupo*, constituído por pares, com quem compartilham semelhanças (idade, local de moradia), mas de quem se diferenciam por não estar em situação de risco. A inserção no PAP, para o adolescente entrevistado, incrementa as possibilidades de um futuro profissional, enquanto que para o *jovem* (comum, em situação de risco), o objetivo do programa é garantir apenas um futuro, ao afastá-lo de situações de risco potenciais.

**Classe 03P– convivendo com as regras.**

Enquanto as classes 02P e 07P apresentam elementos referentes aos objetivos do Programa de Aprendizagem Profissional, a classe 03P (13,5% das UCE's) apresenta o recurso utilizado para a concretização deles, que é a disciplina. O PAP apresenta um conjunto de regras rigorosas que devem ser observadas pelos adolescentes e, quando não seguidas, podem ocasionar punições que variam de advertências, suspensões e, em casos extremos, ocasionar o desligamento do programa. Todas as regras são informadas aos adolescentes e respectivos responsáveis no primeiro dia do programa, e chegam a ser mais rigorosas que outros espaços frequentados pelo adolescente, como a casa, escola e, em alguns casos, a própria empresa onde acontece a parte prática da aprendizagem. Por isso mesmo os adolescentes podem encontrar dificuldades em cumpri-las. De acordo com os educadores, essa disciplina rigorosa é necessária para que o adolescente aprenda a conviver com normas, pois elas fazem parte do mundo do trabalho e várias empresas demandam uma forma de se vestir e se portar mais tradicionais. Nesse sentido, a adaptação aos regulamentos faz parte do processo de profissionalização.

Apesar de não haver questões nas entrevistas diretamente sobre regras, a temática surgia quando se perguntava aos entrevistados sobre a avaliação que faziam do PAP. Elas eram elencadas especialmente quando os adolescentes discutiam os pontos negativos do programa. A classe 03P (Tabela 7.8) apresenta dois conjuntos de sentidos: 1) quais as regras existentes, e 2) a avaliação dos adolescentes em relação às regras e como os adolescentes lidam com as mesmas.

**Tabela 7.8– Principais elementos da classe convivendo com as regras.**

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Regr+	15	19	78,95	73,31
Celular	10	10	100	65,69
Calçado_fechado	9	9	100	58,96
Não_pode	14	21	66,67	53,77
Calçado_aberto	8	8	100	52,26
Usar	8	8	100	52,26
Cabelo_extravagante	6	6	100	38,97
Uniforme	8	10	80	38,82
Tem	33	112	29,46	35,16
Ponto+	5	7	71,43	20,44
Calça_comprida	3	3	100	19,32
Piercing	3	3	100	19,32
Tivesse	3	3	100	19,32
Conviv+	4	5	80	19,14
Complicad+	6	10	60	18,97
Chat+	6	11	54,55	16,3
Difícil	12	34	35,29	15,8
Positiv+	3	4	75	13,06
Crachá	3	4	75	13,06

As principais regras elencadas são o uso de calçados fechados – tênis ou sapatilha (calçado aberto, calçado fechado), cabelo curto para os meninos, sem moicano<sup>68</sup>, uniforme completo (uniforme, calça comprida), uso do crachá dentro das dependências do PAP e na empresa (crachá), proibição de *piercing* e do uso do celular em sala de aula, que foi mencionado por muitos participantes como a norma mais difícil de cumprir. O uso do celular se popularizou e, hoje, grande parte dos adolescentes o utiliza para se comunicar com os pares. Essa demanda por comunicação imediata e estar em contato

<sup>68</sup> À época das entrevistas um dos cortes masculinos da moda era o corte moicano, imitando o cabelo do jogador Neymar. E em várias salas onde ocorria a parte teórica da aprendizagem havia uma reportagem que falava justamente sobre a importância de se manter o cabelo com cortes discretos e sem cores “espalhafatosas”.

com o mundo todo o tempo através dos recursos do celular (especialmente dos smartphones, que são adquiridos por vários adolescentes com o primeiro salário e pagos em prestações) vai de encontro à restrição de uso, encarada enquanto uma novidade<sup>69</sup>.

Realmente é meio diferente, por-que lá onde eu estudo não tem muita **#regra** por-que é a-noite, a gente não precisa **#usar #uniforme**, não precisa **#usar #calcado\_fechado**, **#pode# mexer** no **#celular #tranquilo**, aqui não, a gente **#nao\_pode #mexer no #celular**.

No começo ir **#chato**, ir **#difícil** esse **#negócio** de **#calcado\_fechado**, **#calca\_comprida** no calor é **#complicado** e também. O modo que eles querem que a nos se comporta não e tão **#difícil**, agora esse **#negócio de #cabelo\_extravagante**.

Tem que **#vir** de **#uniforme**, de **#calcado\_fechado**, **#crachá** e ter que fazer as atividades. E um pouco **#chato**, por-que na escola já não e tanto assim, você vai **#aprender assim**, **#igual** na meu escola e muito **#liberal**, ai e diferente, e um pouco **#chato**.

Isso e o **#chato para nós**. Proibir as coisas dos adolescentes, que os adolescentes mais gostam. **#mexer** no **#celular**, nenhum adolescente gosta de andar de **#calcado\_fechado**, tem **#vir** de **#calcado\_fechado**, **#nao\_pode#vir** de **#calcado\_aberto**.

A incidência das palavras/expressões *não pode; usar; tem* que dá indícios de que os participantes avaliam que as regras são muitas e se referem principalmente a obrigações ou restrições, a algo que o adolescente está acostumado a fazer (usar chinelo, boné, cordão de prata extravagante). O terceiro conjunto de expressões indica o processo de adaptação dos adolescentes a esse universo de regras, visto que estavam no início da aprendizagem, que é significado por eles como complicado (*complicad+, difícil*). Ao mesmo tempo em que as regras são consideradas chatas e aspectos negativos do PAP, existe o contraponto de avaliá-las como importantes, sendo necessário que se aprenda a conviver com elas. A existência de muitas regras é compreendida, neste segundo caso, como ponto positivo (*positv+*) do programa, porque elas organizam o programa e contribuem para os adolescentes crescerem. Pode-se pensar que, nesse primeiro momento, as representações sociais sobre as normas do PAP estão em construção, porque os entrevistados estão se apropriando desse universo novo de regras e normas disciplinares muito rigorosas e aprendendo a lidar com elas. As RS de

<sup>69</sup>Mesmo que a maioria das escolas proíba o uso de celular em sala de aula, o controle dessa norma não é tão rígido quanto o do PAP.

adolescente como aquele que transgride regras gera a contradição existente para os entrevistados entre ser adolescentes e ter que seguir tantas normas.

Você **#nao\_pode** pegar um **#celular** que já te **#levam** para coordenação. Dependendo do **#calcado\_fechado** também. Mas é **#importante** porque a nos já vai deixando de ser mimado e começa a **#conviver**, que é o certo.

Então se a gente esta aqui é porque **#aceitou**-que eles disseram para nos antes, e **#difícil** para **#poder#aceitar**, mas nada fora do **#normal**. Eu não acho fora do **#normal** a sua empresa\_trabalho se **#preocupar** com você. **#Iguala** questão de **#calcado\_fechado**.

Faz com-que ele tenha compromisso, eu não vejo **#pontos** de **#negativo**. Aqui têm algumas **#normas**, algumas, bem severas. E **#difícil#lidar** com algumas sim, porque a gente é muito esquecido.

No começo foi **#difícil** de **#lidar**, foi **#difícil** de **#aceitar**, as **#regras**, que são muitas. Mas é preciso você ter **#regras**, porque tem **#regra** e a **#bagunça** que é a **#turma**, imagina se não **#tivesse**? Então e preciso ter **#regras** para você.

E só isso. O resto não tenho nada a falar mal de ninguém. As **#regras** ate-que foram **#tranquilas**, a única **#regra** que e bem **#difícil** de **#seguir** e não **#usar#celular**.

### **Núcleo temático 3: Rotina do Adolescente**

Esse núcleo não apresenta relação com os demais núcleos do dendrograma e foi originado a partir da primeira divisão de classes da classificação hierárquica descendente. Descreve as principais mudanças que acontecem na vida dos entrevistados quando entram no Programa de Aprendizagem Profissional, referentes ao uso do tempo. A quantidade de horas que o adolescente passa fora de casa dobra e as atividades realizadas têm que ser ajustadas. As classes 05P e 06P diferem qualitativamente das demais por apresentarem a estrutura do dia e a descrição dos eventos do entrevistado, enquanto as demais trazem os processos e a avaliação que os adolescentes fazem da rotina. O núcleo3 também se diferencia por apresentar a relação do PAP com outros espaços frequentados pelos adolescentes (casa, escola, outros espaços de socialização), enquanto as outras classes se referem especificamente ao que acontece no PAP.

#### **Classe 05P – uso do tempo livre.**

Essa é a menor classe obtida na análise lexicográfica, com apenas 7,7% das UCE's. No conjunto de dados, entende-se por tempo livre aquele que não é gasto na escola, no

PAP ou no deslocamento entre e para esses dois espaços, ou seja, é representado mais enquanto tempo liberado de escola e trabalho do que enquanto tempo onde há ausência de obrigações e não há controle do meio externo sobre as atividades exercidas, esse último significado encontrado em outros estudos com adolescentes de classe popular (Sarriera, Paradiso, Nunes, Marques, Hemel & Coelho, 2007). É importante fazer essa distinção, porque os entrevistados usam esses momentos para realizar também outras atividades estruturadas como cursos (inglês), limpeza da casa, estudo e frequência a serviços religiosos, o que destoa dos resultados uso do tempo livre encontrado em pesquisa com adolescentes de classe popular que não exerciam atividade laboral (Sarriera, Tatim, Coelho & Bucker, 2007), que utilizavam o tempo livre majoritariamente em descanso, higiene e alimentação.

Só dia de **#sexta-feira** que quando eu **#saio** da empresa\_trabalho eu vou para o **#ingles** ai eu **#fico** de seis as sete, mas agora eu mudança meu **#horário** ai eu **#fico** de sete as oito.

No sábado eu tenho **#curso**, então, nem e tão **#livre** assim. E no **#domingo** nem tem muita coisa para fazer, eu vou na **#igreja#fico** à tarde em casa, de-manha eu vou na **#igreja** e à tarde eu **#fico** mais com minhas amigas, porque a **#semana** e tão corrida que não tenho tempo de falar com ninguém quase.

As palavras da Tabela 7.9 fazem menção, em sua maioria, a atividades de lazer, que são comuns aos adolescentes com a faixa etária dos entrevistados. Contudo, após a inserção no PAP o tempo livre sem “ocupações” diminui, ele é gasto em atividades estruturadas e não há tempo para o ócio.

As três atividades de lazer fora do ambiente doméstico (*sair*) mais importantes são gratuitas ou de baixo custo e realizadas com outras pessoas, especialmente os pares. O *shopping*<sup>70</sup> é uma das opções de lazer dos entrevistados, que o frequentam geralmente junto com os pares, possivelmente por oferecer um conjunto de opções de entretenimento (cinema, praça de alimentação, estrutura que favorece a circulação e

<sup>70</sup>Apesar das opções de lazer do shopping como cinema e praça de alimentação serem pagas, é possível e comum entre os adolescentes ir para esse local apenas para encontrar os amigos e ficar circulando.

permanência das pessoas) em um espaço fechado e protegido. Em um conjunto de participantes no qual a maioria possui religião e mais de 60% são evangélicos, a presença das atividades religiosas era esperada. Elas não se referem apenas aos serviços religiosos dominicais e incluem a participação em grupos de jovens, aulas de instrumento musical e grupos de coreografia, onde é possível a socialização com pessoas da mesma idade.

**Tabela 7.9 – Principais palavras da classe uso do tempo livre.**

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Shopping	10	14	71,43	69,43
Fim de semana	9	12	75	66,19
Igreja	8	13	61,54	45,57
Inglês	4	4	100	41,12
Dorm+	11	25	44	40,10
Televisão	6	9	66,67	37,63
Domingo	6	9	66,67	37,63
Filme	5	7	71,43	34,13
Jogar	5	7	71,43	34,13
Ao	8	17	47,06	31,60
Cinema	4	5	80	31,38
Futebol	4	5	80	31,38
Para	12	39	30,77	25,13
Casa	20	94	21,28	22,56
Vou	17	73	23,29	22,28
Computador	6	14	42,86	20,45
De noite	4	7	57,14	20,31
Sair	10	39	25,64	14,71
Fac+	5	13	38,46	14,35
Dia	11	46	23,91	14,20

É justificada a presença da praia (*pra*) em uma região onde existem praias urbanas próximas de todas as cidades da região metropolitana, com acesso facilitado pelos meios de transporte. O futebol e os jogos de videogame foram mencionados apenas pelos participantes do sexo masculino. O uso da Internet e das redes sociais foi enunciado enquanto recurso de lazer, o que reflete a centralidade das tecnologias de comunicação (TIC) e o uso dessas enquanto ferramenta e instrumento de socialização (Wendt & Lisboa, 2014), mesmo entre classes populares onde o acesso às TICs é mais dificultado.



Esses resultados corroboram resultados de Pfeiffer, Martins e Santos (2010) de que “o modo como os jovens passam o seu tempo reflete as capacidades e limitações do ambiente em que vivem” (p.430), visto que as atividades de lazer mais importantes são aquelas consideradas de fácil acesso econômico e/ou espacial, e são sendo realizadas na própria casa ou em espaços mais comuns de socialização (praça do bairro, igreja, *shopping*, praia).

Às **#vezes** eu vou **#ao #cinema**, vou **#ao #shopping**, na **#praia** e é isso. Com as meninas da mesma empresa\_trabalho que eu trabalho.

No **#fim\_de\_semana**, no caso. eu **#saio** com as meus amigas e tem dias que eu **#fico em casa** também. eu vou a **#praia**, no dia de **#domingo** eu vou a **#igreja** e as **#vezes** eu **#saio** com os meus pais, vou a casa da meu **#tia** em Linhares.

Eu **#fico** só dentro-de casa mesmo. Por-que eu não sou muito de **#sair**, a-nao-ser-que alguma amiga chama vamos não sei aonde? Ai se meus pais deixarem eu vou. Eu **#gosto** de **#sair**, ir **#ao #shopping**, na **#praia**. Tem uns que a nos **#fim\_de\_semana** **#marca** de **#sair** e tem outros que e só aqui mesmo.

Além de realizarem cursos, o tempo livre existente após as atividades de escola/PAP é utilizado para descansar, ir à igreja e estudar. Apesar de vários relatarem utilizar o computador e redes sociais, o acesso fica reduzido devido à necessidade de realizar vários afazeres. Tendo em vista que não têm mais tempo na semana durante o dia para estudar, alguns utilizam sábado e domingo para organizar as atividades escolares. O fim de semana, especialmente o domingo, também é aproveitado para ficar em casa com a família e namorado/a, assistir televisão e filmes (no computador) ou rever os amigos com quem não conseguem conversar durante a semana. Como durante a semana têm que acordar cedo, para ir à escola ou ao PAP, e dormem tarde, devido a todas as obrigações que têm que cumprir, o tempo livre também é aproveitado para descansar e dormir.

Eu tento **#dormir**, porque eu tenho um **#curso** no dia de sábado, então **#livre** mesmo só **#domingo**. **#Curso** de **#inglês**. E o de informática ainda não comecei. Aieu**#faço** o **#curso** o dia todo, então e muito puxado, porque eu tenho que acordar\_cedo, ai só **#domingo** mesmo-que eu tenho para **#dormir**, ver **#televisão**, **#ficar** com minha família.

Ai mamãe faz um **#lanche** para a nos **#comer**, todo mundo, ai a nos **#fica** em casa. A nos **#fica** mais em casa quando **#sai**, e todo mundo junto. E mais família. Ninguém **#gosta** de **#sair#sozinho**, eu vou **#sair** você **#fica** em casa, não, ninguém **#gosta** de **#sair #sozinho**, não; lá em casa e mais família.

As **#vezes**, quando eu termino [**faxina**], eu venho para Vitória, vou para a casa do meu namorado, aie **#fico** aqui ate **#domingo**, ou ele vai para lá. Aí quando ele vai para lá, eu vou **#ao #igreja**, de-noite, sempre, as **#vezes** a gente vai **#lanchar** depois da **#igreja**, as **#vezes** a nos vai para casa ver um **#filme**, **#come** alguma coisa, meu mãe faz um **#lanche**, porque **#fim\_de\_semana** minha mãe está em casa.

### **Classe 06P– rotina escola PAP.**

É a classe cujos elementos descrevem a rotina do adolescente entre a casa, a escola e o Programa de Aprendizagem Profissional e é constituída por 19,8% das UCE's, a maior das classes obtidas na análise do ALCESTE. É uma classe cuja característica é a descrição do dia a dia dos adolescentes, existindo poucos elementos de avaliação e qualificação dessa rotina. A Tabela 7.9 apresenta as principais palavras da classe 06P.

A presença de verbos de ação (*acord+*, *almoç+*, *cheg+*, *venh+*, *vou*, *toma+*, *peg+*) e dos marcadores de tempo (*hora*, *meio\_dia*, *cinco*, *seis*, *quarenta*), evidenciam um adolescente que está em trânsito constante e que o tempo para cada uma das atividades (acordar, se arrumar, pegar ônibus, chegar à escola/PAP) é bem restrito. Tudo parece muito corrido e o tempo é contado. O dia do adolescente é muito ocupado e apesar de passar tempo considerável na rua, essa é apenas um espaço de deslocamento para outros locais de permanência.

Apesar de não constar essa qualificação entre as palavras principais, a rotina é cansativa por ser muito extensa. A maior parte dos entrevistados mora afastado dos locais em que desenvolvem a parte prática e teórica do PAP, e isso faz com que gastem muito tempo dentro de ônibus lotados (ônibus), em horários de tráfego intenso e congestionamentos. O tempo curto entre escola/PAP e a necessidade de ser pontual nesses dois espaços faz com que muitos tenham que levar marmita, comer com pressa, e algumas vezes deixar de se alimentar corretamente. A correria, apesar de não ser algo

explícito na classe, consegue ser evidenciada pelo conjunto das palavras e pelas UCEs da classe 06P.

**Tabela 7.9** – Principais palavras da classe Rotina Escola/PAP

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Hora	32	47	68,09	78,74
Cheg+	35	57	61,4	73,17
Onibus	17	17	100	71,85
Escol+	42	79	53,16	70,22
Almoç+	22	27	81,48	69,46
Acord+	20	23	86,96	69,33
Meio_dia	14	14	100	58,66
Venh+	15	17	88,24	52,29
Casa	39	84	46,43	48,35
Cinco	14	16	87,5	48,02
Estud+	27	47	57,45	47,82
Banh+	11	11	100	45,69
Vou	34	71	47,89	43,45
Arrum+	15	21	71,43	37,16
Tom+	11	13	84,62	35,45
Peg+	17	27	62,96	33,97
Seis	11	15	73,33	28,05
Materi+	6	6	100	24,57
Quarenta	7	8	87,5	23,47
Serviço	8	10	80	23,32

Vou para o terminal, **#pego** um **#ônibus** entupido, não tem como nem respirar direito. Lá o trabalho e um pouco mais que aqui, porque aqui e mais **#estudo**. Ai **#pego #vem** embora com o **#ônibus** entupido de-novo, ai **#vou** para **#escola**, onde eu **#tenho #aula**, e **#corrido**. Tem que **#almoçar** lá, quando eu **#venho** para cá eu **#vou #correndo** para **#casa, #almoço**, não **#da #tempo** de comer direito, isso ir o-que me afetou.

Faço todo o **#dever**. Eu **#acordo** cinco **#horas**, saio de **#casa** cinco e quarenta para vir para cá, ai eu **#venho** para o trabalho, **#daqui #vou #direto** para **#escola, saio #da #escola, #chego** em **#casa** oito **#horas #da#noite, #chego #tomo** um **#banho**, as vezes eu como, as vezes não como.

**#acordo** seis **#horas**, e ir pra **#escola** às vezes não **#da** nem **#tempo** de **#passar** em **#casa** ai vai **#direto #pegar** o **#ônibus, #vem** pra cá e **#corre** pra **#pegar** o **#ônibus** pra ir embora.

Quando não **#da** eu **#vou #direto** para o **#serviço**. Quando eu **#venho** pra **#casa, #dá #tempo**, porque quando eu **#vou** pra empresa\_trabalho eu só posso **#pegar** um **#ônibus**. Só um **#ônibus** que **#passa** lá, então e mais **#correria**. Quando eu **#venho** pra cá eu posso **#pegar** três **#ônibus**. Depois eu **#vou** trabalhar e depois do **#serviço** eu **#vou #direto** pra **#casa, #tomo** um **#banho, #pego** meus coisas e **#vou #direto** pra igreja.

De-manha vim para cá, **#vou** para o empresa\_trabalho, a-tarde **#estudar**, a-noite **#chego**, às vezes **#vou** à igreja, **#volto** e **#durmo**. Quando eu **#venho** para cá, eu **#tenho** que **#acordar** cinco **#horas #da #manha**, mas quando eu **#vou** para a empresa\_trabalho, eu **#acordo** seis.

### Resultados e discussão da fase dois.

A análise dos dados pelo ALCESTE classificou 71% do material em UCEs, o que indica a estabilidade e consistência interna do material. O corpus textual do material da

segunda fase teve seu conteúdo distribuído em três classes, agrupadas em eixos a partir da classificação hierárquica descendente realizada pelo *software*. O primeiro eixo, formado pela classe 03S tem 305 UCEs (47,07% de todo o material analisado) e não possui relação de proximidade com as demais ( $R=0,0$ ). É a maior classe do dendrograma. A segunda divisão reuniu as classes 01S (122 UCEs, 18,34% do material) e 02 (221 UCEs, 34,10% do material analisado) em um eixo com relação de proximidade de  $R=0,38$ .

A segunda etapa apresenta menor número de classes, que reúnem em si maior número de significados e sentidos referentes atribuídos à experiência de inserção laboral a partir do PAP. As relações de proximidade entre as classes são consideradas pequenas, visto que são de  $R=0,0$  (eixo classe um com as demais classes e  $R=0,38$  classe 02/03). O dendrograma da Figura 7.2 permite visualizar as relações entre as classes.

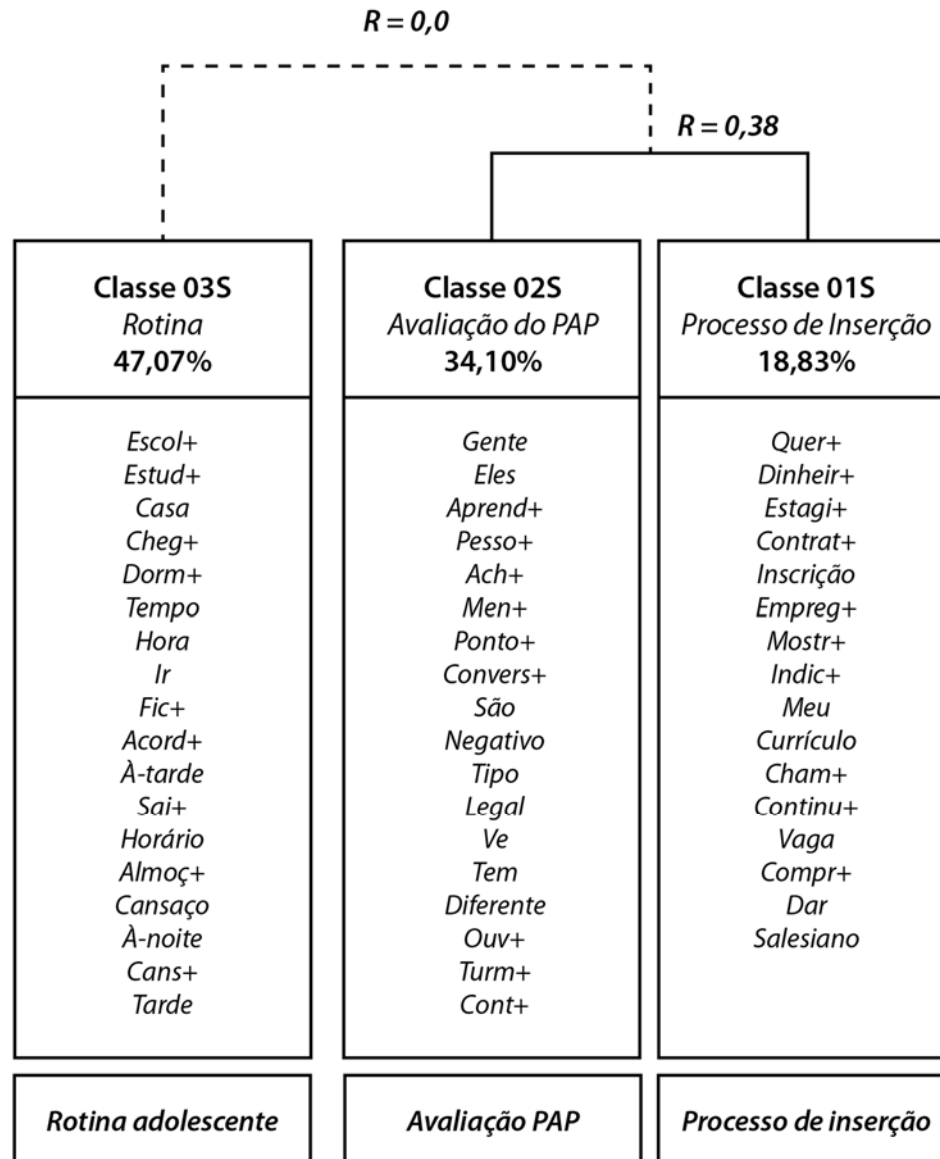


Figura 7.2 – Dendrograma da Análise do Período II do PAP

### Núcleo temático 1/Classe 01S: Processo de inserção.

A Tabela 7.10 apresenta as principais palavras referentes ao processo de inserção profissional dos entrevistados.

Tabela 7. 10– principais palavras da Classe 1S

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Dinheir+	28	47	59,57	55,06
Quer+	41	87	47,13	55,66
Estagi+	10	10	100	43,79
Contrat+	116	23	69,57	40,17
Inscrição	14	19	73,68	38,54
Empreg+	11	13	84,62	37,57
Mostr+	12	17	70,59	30,61
Indic+	6	6	100	26,11
Meu	31	79	39,24	24,53
Currículo	5	5	100	21,73
Cham+	11	18	39,24	21,66
Continu+	17	35	100	21,42
Vaga	6	7	61,,1	20,72
Compr+	9	14	48,57	19,35
Dar	14	28	85,71	18,61
Salesiano	15	31	64,29	18,61

O processo de inserção mencionado na classe 01S não se refere apenas à entrada no PAP, ocorrida cerca de 16 meses antes da segunda entrevista, mas também à perspectiva de continuidade da inserção laboral em outros espaços. Há a narrativa dos fatos ocorridos no passado (*cham+*, *inscriç+*) e a apresentação dos planos futuros dos adolescentes. Naquele momento estão começando a se preparar para a finalização da parte teórica e já vislumbram o encerramento do programa<sup>71</sup> e seu consequente desligamento. O processo de inserção profissional (*empreg+*, *estag+*, *currículo*, *vaga*) é um projeto ao qual estão dando continuidade (*quer+*, *continu+*), não um ponto da experiência passada do entrevistado, como ocorre nas classes 01P e 04P, ou uma expectativa de algo que vai acontecer. A experiência nos espaços de aprendizagem modificam a forma dos adolescentes atribuírem sentidos aos processos de inserção. As vivências laborais dos participantes modificam as perspectivas temporais dos

<sup>71</sup> A parte teórica do programa se encerrou cerca de 2/3 semanas depois da segunda fase de entrevista e a parte teórica terminou seis meses depois.

adolescentes: passado, presente e perspectivas futuras estão integrados em um espaço subjetivo onde as experiências particulares ganham um sentido a partir das interações dos sujeitos em um contexto cultural, no que Bauer & Gaskell (1999) denominaram projeto, que tem continuidade no espaço-tempo.

Como que eu ia me portar diante-de uma **#reunião** de uma **#divisão**. Foi legal. Para te falar a verdade quem me **#inscrição** aqui não foi eu. Eu não me **#inscrição** aqui. Eu me **#inscrição** foi anteontem para o negocio de **#estágio**, porque eu já estou muito **#preocupada** em meu **#contrato #acabar** aqui e eu ficar **#parada**, eu não **#quero**.

Acho que para **#dar** uma direção. Porque quando você **#trabalha** você não **#pensa** só **#naquilo**. Você **#pensa** no que você **#quer** fazer depois. Então eu aqui dentro **#consegui** mudança de **#opinião**. Tanto que no começo eu **#queria** fazer **#medicina veterinária**.

Essa classe também apresenta o planejamento e as estratégias para permanecerem no mercado de trabalho: busca por estágios e realização de cursos à noite. Também há sondagem de chefes e superiores sobre a possibilidade de continuarem na parte teórica, com a mudança de *status*: de adolescente aprendiz para estagiário ou contratado, dependendo da idade do entrevistado. Eles esperam que o desempenho na parte prática, resulte em uma indicação (*mostr+,indic+, contrat+*) para a continuidade na mesma. Apesar de a expectativa de contratação ser um aspecto presente na fase um das entrevistas (Tabela 7.6), na etapa dois aparece como um desejo acompanhado de planejamento no presente, no intuito de que se concretize futuramente. Passam de expectativas de contratação para perspectivas de contratação com base em ações concretas. Nessa etapa, vários dos entrevistados estão investindo em uma segunda qualificação profissional através de cursos técnicos (realizados à noite), de idiomas e informática, e de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular<sup>72</sup>.

<sup>72</sup>O governo do estado do Espírito Santo oferece curso preparatório para alunos de escola pública do terceiro ano que tentarão os exames vestibulares, denominado Pré-vest.

Mas vai que você tem alguma influência com alguém lá-dentro e eles te **#pedem**. E eu **#consegui** ter essa **#vontade** de **#trabalhar** não só por causa **#do #dinheiro**, mas por **#preocupação**, para ter **#experiência**.

Depois eu **#vou #tentar** arrumar um **#estágio**. #Vou. Serão mais problemas ainda. Só que eu, quando eu **#entrei** aqui dentro, eu **#consegui #adquirir** uma **#vontade** de **#continuar #trabalhando**. Tanto que lá na empresa\_trabalho eu perguntei, eu joguei um verde para o pessoal de lá perguntei como é que faz para ser **#estagiário** aqui.

Porque lá **#trabalha** eu e uma **#estagiária**, porque eu não estou lá todos os dias e o serviço tem que ser **#feito** todos os dias. Eles disseram você faz **#inscrição #numa #instituição**, você faz a **#inscrição** lá quando o **#contrato** de algumas **#estagiarias** vence eles requisitam, eles **#chamam**.

As motivações para a entrada também se mostram distintas em relação à primeira etapa. Apesar de o dinheiro ser importante - pela busca da autonomia, pela possibilidade de não dependerem tanto financeiramente dos pais, poderem adquirir bens de consumo (roupas, sapatos, celulares) e terem mais acesso ao lazer-, o trabalho adquire um novo sentido porque se avalia que a remuneração recebida é muito baixa para compensar todo o esforço realizado. O ganho de experiência, que acrescenta maior competência e habilidades para lidar com o mercado de trabalho, é o aspecto mais importante no processo de inserção laboral, porque, na visão dos entrevistados, permitirá ao adolescente dar continuidade aos projetos de vida, garantindo um futuro profissional. Ser independente a partir do salário recebido no presente (momento das entrevistas) é relevante. Porém, dar continuidade a essa autonomia é mais importante e, na perspectiva dos adolescentes, a independência será possibilitada pela inserção mais definitiva no mercado de trabalho. É possível afirmar que, mais que um recurso de subsistência, o trabalho no PAP é representado como a possibilidade de ascensão social, de aquisição de experiência, que será um diferencial para o entrevistado para conseguir uma colocação no mercado de trabalho.

É um ponto fundamental no planejamento de futuro do adolescente aprendiz, e pode-se inferir uma mudança na orientação temporal dos adolescentes que, na primeira etapa demonstraram motivações mais imediatistas para entrada no PAP e na segunda,



após 12/14 meses de experiência de aprendizagem, acrescentaram motivações de entrada no PAP e permanência no mercado de trabalho que podem ser consideradas mais orientadas para o futuro. As relações dialéticas entre passado, presente e futuro, discutidas no capítulo cinco fazem com que a memória seja um processo ativo, em que as experiências e ideias passadas podem ser modificadas em função das experiências atuais e das representações sociais e das perspectivas de futuro existentes no tempo presente.

Com ele não, eles até explicam, falam a forma certa, correta de agir, esses negócios assim de empresa\_trabalho. Isso ajuda mesmo. Se, no caso, para o **#funcionário** é o primeiro **#emprego**, tem sim. Porque ele não vai **#entrar** lá tendo uma **#noção #do** que é **#trabalhar**, ele não vai **#entrar** lá com “eu **#quero #ganhar #dinheiro**”.

Porque não tem ninguém te obrigando a ir **#trabalhar**. Mas eu sempre **#quis** muito ser **#independente**, por-mais-que **#seja** pouco, eu consigo ter aquilo que eu **#quero** e consigo me satisfazer com esse pouco.

Porque eu **#queria #ganhar** o meu **#dinheiro**, fazer o-que eu **#quisesse** com o **#dinheiro**, as coisas que eu **#queria #comprar**. Antes tinha que **#pedir** minha **#mãe**, tudo que eu **#queria #comprar** tinha que **#pedir** a minha **#mãe**.

Como que eu ia me portar diante-de uma **#reunião** de uma **#divisao**. Foi legal. Eu me **#inscricao** foi antontem para o negocio de **#estagio**, porque eu ja estou muito **#preocupada** em meu **#contrato #acabar** aqui e eu ficar **#parada**, eu não **#quero**.

Depois eu **#vou #tentar** arrumar um **#estagio?** **#vou**. Serão mais problemas ainda. Só que eu, quando eu **#entrei** aqui dentro, eu **#consegui #adquirir** uma **#vontade** de **#continuar #trabalhando**. Tanto que la na empresa\_trabalho eu perguntei, eu joguei um verde para o pessoal de la perguntei como e que faz para ser **#estagiario** aqui.

### **Núcleo temático 2/ Classe 02 S: avaliação do PAP.**

Há a mudança qualitativa da avaliação do PAP em relação ao núcleo temático 2 da primeira classe. Em primeiro lugar, as críticas (*ponto, negativo*) ao PAP se tornam mais intensas, principalmente no que se refere às relações (*pesso+*) com os educadores, considerados muitas vezes intransigentes, e com os outros colegas de aprendizagem, que conversam muito e a quem denominam imaturos (*turm+, convers*). As regras, que no primeiro período eram o principal ponto negativo do PAP, agora são encaradas com tranquilidade, apesar de serem consideradas excessivas e sem sentido. O problema não é a existência de regras, mas sim os tipos de regras existentes e a forma como os

educadores exigem que sejam cumpridas. A Tabela 7.11 apresenta as principais palavras da classe 2S.

Tabela 7.11 - Principais palavras da classe 2S.

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Gente	106	186	56,99	60,79
Eles	70	132	53,03	26,42
Aprend+	28	39	71,79	26,23
Pesso+	60	109	55,05	25,57
Ach+	81	163	49,69	23,55
Men+	22	30	73,33	21,54
Ponto+	19	25	76	20,31
Convers+	38	64	59,38	20,18
São	29	45	64,44	19,81
Negativo	10	10	100	19,62
Tipo	19	26	73,08	18,31
Legal	26	41	63,41	16,73
Ve	10	11	90,91	16,07
Tem	93	207	44,93	15,85
Diferente	14	18	77,78	15,71
Ouv+	8	8	100	15,65
Turm+	22	34	64,71	14,95
Cont+	9	10	90	14,12

Apesar das várias críticas recebidas pelo PAP, são destacados também pontos positivos, e os entrevistados avaliam que o programa é importante porque os educadores se importam e se preocupam com sua formação profissional e cidadã. A disponibilidade dos educadores em ajudá-los quando estão com algum problema, inclusive na empresa, é outro ponto indicado (*cont+*, *ouv+*, *convers*). Apesar de criticarem alguns conteúdos, por não se associarem com a parte prática da aprendizagem, assinalam que as aulas de português, de informática e o desenvolvimento de habilidades sociais são aspectos importantes do PAP. Avaliam ainda que o PAP tem estrutura, bons instrutores e preocupação em prover uma formação mais ampla, tornando-os mais críticos e preparando-os para vida em sociedade. Citam, como exemplo, que conteúdos como os de psicologia<sup>73</sup> os têm ajudado a se relacionar melhor

<sup>73</sup>Nos dois momentos em que as entrevistas foram realizadas havia dois projetos, desenvolvidos pelo curso de Psicologia da faculdade associada à instituição do PAP. O primeiro era mais geral e aberto a todos os aprendizes se referia às relações interpessoais e ao desenvolvimento de habilidades sociais. O segundo foi direcionado a uma turma, onde os conflitos entre os colegas eram muito frequentes. Os próprios adolescentes relatam essa questão nas entrevistas e afirmam que após a intervenção dos alunos de graduação do curso de psicologia as relações entre colegas de sala ficaram melhores.

com os colegas de aprendizagem e em outros espaços, como a empresa. O PAP continua sendo significado como recurso para tirar o jovem da rua, afastando-os de possíveis situações de risco social. O relato de um dos participantes, o mais crítico com relação à postura intolerante dos educadores, de que possivelmente teria se envolvido com o tráfico se não tivesse entrado para o programa, é um indicativo da presença desse significado na fase dois.

E que, independentemente **#das #regras**, elas podem ser sem sentido e não serem, mas elas são **#regras**, então tem que serem seguidas. E algumas **#aulas**, **#tipo** de **#cidadania** e de **#psicologia**, elas tem me **#ajudado** a pensar mais em algumas **#coisas**. **#Acho** que é mais para isso mesmo, esse **#tipo** de **#aula**, para **#abrir** a **#mente** pro, para **#os #novos** horizontes, como **#diz**.

**#Achei** que não ia ter intervalo para **#gente #conversar** nesse tempo. Então, eu não **#sabia** que ia ter essa **#aprendizagem** toda. Eu **#acho** que para **#ajudar** muitos **#adolescentes**, **#tirar** um pouco **#das #ruas** ou então **#ajudar**, porque tem **#muita #gente** que não tem nada dentro-de casa.

Eu **#acho** que eles **#focam** bastante no caráter da **#gente**. Eles querem mesmo-que nos sejamos **#pessoas #boas**, de bom **#coração**. Que-se esforçam. É isso. Eles tentam trazer cultura para **#gente**. Sempre tem **#aulas** com **#musica**, teatro, essas **#coisas**. Eu **#acho #super legal**. **#Os #pontos #negativo**, a desorganização **#das #aulas** na verdade.

**#Comunicação #empresa\_trabalho**, que e a **#área** que eu **#gosto**, de **#português** assim, e **#uma #área** mais **#interessante**. Mas, **#as #pessoas** são muito cara **#fechada**. Não são confiáveis. A **#turma** tem **#muita #gente** imatura também. Não, eu só queria que passasse logo, para eu ficar só na **#empresa\_trabalho**, porque eu **#acho** mais legal.

**#As #aulas** de **#português** são **#boas**, eles **#sabem** passar conteúdo muito bem, o **#professor** é muito-bom. **#Acho** que e só. **#pessoas** que são ignorantes. Tem algumas **#aulas** que são muito **#ruim**, e um martírio. Acordar cedo e **#ruim**, horrível. O **#salario** e **#ruim**, mas mesmo assim é bom porque e pouco, mas querendo ou não **#ajuda**.

Eu **#acho** que **#professor**, o orientador, o meu educador não, eu **#gosto** muito dele. Mas **#os** outros **#os** pedagogos, **#os #coordenadores** eu **#acho** que eles abusam demais da **#autoridade** que eles têm e com isso **#tirou** tudo que eu **#achava** antes.

Nessa etapa das entrevistas, os adolescentes se referem especificamente à empresa onde estão lotados, que possui uma avaliação predominantemente positiva, sendo preferida à parte teórica. Há a percepção do aprendizado (*aprend+*), possivelmente por poderem adotar uma postura mais prática, sendo que a aquisição de conhecimentos, habilidades e competência é realizada através da ação. A relação com os adultos na parte teórica e na parte prática é diferente (*diferente*). A parte teórica do PAP é vista como um espaço protegido, porém onde as relações são mais hierarquizadas,

onde há mais regras. Na empresa, apesar de ocuparem uma posição subordinada, estabelecem relações entre colegas de trabalhos, portanto mais horizontais, o clima é mais descontraído e as normas são menos rígidas. Os entrevistados, principalmente aqueles sem nenhuma experiência profissional anterior, tinham vivências relacionais com adultos que eram qualitativamente diferentes. Pais, familiares, professores são pessoas com as quais se estabelece relações assimétricas, pautadas pela hierarquia. A empresa, apesar de ser um local onde as regras também devem ser seguidas e de haver relação de subordinação entre pessoas, não associa esse fato à fase do desenvolvimento que a pessoa está e sim à função que a pessoa cumpre dentro da organização. Eles devem observar as regras e ordens não porque são adolescentes, e sim porque são funcionários da instituição e o cumprimento das normas é intrínseco às funções que ocupam.

Mas a **#prática** é **#boa** também, porque a **#gente** lá, a **#gente #vê #os #jeitos** que da pra fazer determinada **#coisa**, **#os** vários **#jeitos** que dá para se fazer **#uma #coisa**.

É muito-bom, **#as #pessoas** lá da **#empresa\_trabalho** são muito educadas. **#Gosto** mais da **#empresa\_trabalho**.

Eu **#gosto**. Lá, apesar-de aqui ser **#ensino**, lá eu **#aprendo** mais. Porque lá eu já sou na **#prática** fazendo **#as #coisas**. Aqui eles mais **#ensinam #falando**. Só aqui no salesiano? **#coisas** importantes **#positivas** eu **#acho**, assim, que eles têm bastante estrutura para **#ensinar**, bastantes **#professores**, eu **#aprendi #muita #coisa** aqui.

É muito bom, **#as #pessoas** lá da **#empresa** são muito educadas. **#gosto** mais da **#empresa**. Lá e bem-melhor. A **#parte** prática né? Tem **#umas #teorias** muito **#ruim**, ficar **#aprende**, **#coisa** que você nem vai **#praticar**. Eles **#falam** assim a **#gente #aprende** aqui, **#prática** lá, **#mentira**.

Outra questão a ser ressaltada é que um dos pontos principais do PAP é que permite o desenvolvimento da autonomia e da identidade de trabalhador, que está em construção pelos entrevistados. Ora, ao se analisar a organização das duas instituições (parte teórica e empresa) percebe-se que a parte teórica se assemelha à escola pelo conjunto de condutas disciplinares, pela forma de organização do processo de aquisição de conhecimento e pelas relações estabelecidas com os educadores e outros colegas. É

um espaço voltado para adolescentes. A empresa, no entanto, é vinculada ao mundo do trabalho, às suas regras, à estrutura de funcionamento e às relações estabelecidas com outros funcionários. É uma instituição voltada para adultos e é com esse modelo que os aprendizes preferem se identificar. A preferência pela parte prática não é uma questão específica da instituição onde os adolescentes realizam a parte teórica da aprendizagem, mas está relacionada com a função e com as relações construídas em cada um dos espaços de aprendizagem (teórico e prático). Ao se analisar a entrevista de uma das participantes que realizava todo o processo de aprendizagem no local onde acontece a parte teórica do PAP esses significados atribuídos à inserção profissional ficaram mais claros, porque a mesma também preferia as atividades da parte prática.

#### **Núcleo temático 3/ Classe 03S: rotina do adolescente.**

A classe 03S, que se refere à organização da rotina dos entrevistados, difere qualitativamente das classes 05P e 06P. Enquanto nestas a preocupação central do adolescente é descrever passo a passo (inclusive com demarcação das horas) o que ocorre em seu cotidiano, aquela apresenta a apreciação do que o adolescente faz diariamente. O fim de semana e o tempo livre são pouco discutidos na classe 3S, ao contrário da primeira fase que possui uma classe (05P) apenas para esse aspecto da vida do entrevistado.

A rotina é percebida como cansativa (*cans+*, *cansaço*). A maioria dos participantes mora em lugares distantes dos espaços de aprendizagem, e por isso têm que acordar (*acord*) muito cedo (cinco ou seis horas da manhã), além de correrem muito para conseguirem cumprir os horários de entrada da escola e do PAP. Alguns relatam terem pouco tempo para comer, ou mesmo não conseguirem almoçar, para poderem cumprir todas as atividades no tempo correto. No conjunto das entrevistas foi possível perceber

que a rotina do adolescente tornou-se mais repleta de eventos. Muitos, na segunda etapa, relataram que durante o ano de aprendizagem fizeram cursos profissionalizantes ou frequentaram preparatórios para o pré-vestibular, o que configurava uma terceira rotina. Acordavam (*acord*) 5 horas da manhã e conseguiam ir dormir apenas meia-noite (*dorm+*, *tarde*). Por isso o cansaço e o estresse aumentaram, assim como o sono (*sono*) durante o dia. Em função do cotidiano corrido, são mencionados sintomas físicos e problemas de saúde. A Tabela 7.12 apresenta as principais palavras da classe 3F.

Tabela 7.12– Principais palavras da classe Rotina do adolescente.

Palavra	F classe	F total	Percentual Classe	$\chi^2$
Escol+	93	107	86,92	81,68
Estud+	78	89	84,64	68,17
Casa	76	95	80	48,46
Cheg+	72	92	78,26	41,88
Dorm+	32	32	100	37,86
Tempo	48	57	84,21	34,61
Hora	44	51	86,27	34,15
Ir	40	47	85,11	29,43
Fic+	112	180	62,22	22,97
Acord+	24	27	88,89	19,78
À tarde	17	17	100	19,63
Sai+	36	46	78,26	19,34
Horário	19	20	95	19,03
Almoç+	15	15	100	17,27
Cansaço	23	27	85,19	16,43
À-noite	14	14	100	16,09
Cans+	14	14	100	16,09
Tarde	22	26	84,62	15,33

Eu #fazia tudo na #escola. Tinha #dia que eu #saía cedo, eu #ficava na #escola, nunca #ia em #casa, nunca tive isso de ter o #tempo de #ir em #casa #tomar #banho, #vinha #direto.

Outra #vez eu #passei mal, #fiquei#quase uma #semana#passando mal. Não me alimento #direito, só #almoço. Porque quando eu #saía da #escola e #vinha #direto para cá, não #dava #tempo.

Eu como #besteira. a tarde toda. De-manha eu como pão, porque na empresa\_trabalho eles dão #lanche. E a-tarde#inteira eu #fico como #besteira. No finalzinho do #ano eu #comecei a #passarmuito mal. Eu estava com medo de ter diabetes, porque eu #comia muito doce. Todo #dia eu tinha que #comer doce.

Ao mesmo tempo em que o tempo para estudar fora da escola diminui, aumenta o nível de complexidade das tarefas escolares (*escola, estud+*), o que acarretou em alguns casos a queda do rendimento escolar. Por isso alguns adolescentes começam a traçar estratégias de enfrentamento da situação, como estudar e realizar os trabalhos escolares

na empresa, quando estão sem atividades. Outros utilizam os finais de semana para realizar as tarefas escolares, o que diminui o tempo para o lazer. As práticas atinentes ao tempo livre, na segunda etapa, se afastaram ainda mais da noção de tempo livre enquanto tempo no qual se tem liberdade de escolher as atividades que serão realizadas, ou período dedicado ao lazer e ao ócio, significado encontrado em estudo de Sarriera et al (2007) com público semelhante<sup>74</sup>.

Não #almoço mais #direito, não #estudo #direito, #trabalhos\_escolares só em #dia de #domingo. Eu só tenho #domingo de #tempo #livre. Sábado eu faço #curso o #dia todo. Não tenho #dia #livre, só #domingo. Às #vezes vou #ao #shopping com meu #namorado, vou a #praia, às #vezes #fico #vendo o esquentão, ou durmo.

Não. #chegava em #casa e #dormia-a tarde toda. Não, assim, a-noite. A #noite, às #vezes quando não tinha nada #pra #fazer, eu #via que eu estava com #dificuldade naquela matéria, então eu #estudava.

As #vezes eu #estudava no serviço também no #tempo que eu tinha #livre. Nunca tive problema. No próprio #trabalhos\_escolares eu podia imprimir alguns #trabalhos\_escolares lá. Acho que eu #fiquei umas #duas#semanas parada. Ai depois-que eu #comecei aqui. #Mudança, porque antes eu #chegava a #casa muito #cansada, #chegava a #casa #tomava #banho e #ia #direto para a #escola, trabalhava o #dia #inteiro então #chegava muito #cansada.

No meio do #ano eu já #comecei a #pegar um #pouquinho mais de ritmo. Na #escola foi #ficando um #pouquinho mais #complicado, você se #via#perdido em coisa #besta

## Resultados e Discussão da Análise de Conteúdo

**Sentidos atribuídos à adolescência e ao trabalho na adolescência (terceira parte do instrumento de entrevista).**

### *Sentidos da adolescência*

Em primeiro lugar, faz-se necessário apresentar os sentidos atribuídos pelos adolescentes à adolescência e ao trabalho na adolescência, identificados a partir da leitura das transcrições das entrevistas. Essa opção é justificada por esses sentidos não serem específicos de alguma etapa de coleta de dados e por serem âncoras importantes na organização das representações sociais encontradas nos três núcleos temáticos.

<sup>74</sup> O estudo foi realizado com adolescentes de classe popular, contudo não fica claro se os adolescentes exercem atividades remuneradas.

Foram identificados dois sentidos atribuídos à adolescência: o primeiro sentido é mais geral, relacionado ao modelo Tempestade & Tensão (Griffin, 2001) e comumente encontrado nas representações sociais de adolescência “genérica” (Paixão, Almeida & Rosa-Lima, 2012), ligadas à transgressão, rebeldia (Santos, Neto & Souza, 2012; Santos & Aléssio, 2006) curtição, alegria (Martins, Trindade & Almeida, 2002) e irreverência (Menandro, Trindade & Almeida 2010, Menandro, Trindade & Almeida, 2003). Com exceção do elemento *irreverência* todos os demais significados também foram encontrados também no Estudo um (comparar com Tabela 6.3 do capítulo seis)

Eu não saberia explicar. Eu falaria que eles têm gírias, algumas turmas são diferentes das outras, mais o que eu poderia falar dos adolescentes. Eles não gostam muito das regras, eles acham os pais chatos e eles querem mandar neles, por que essa fase é complicada. A gente acha que a gente sempre tem razão, acho que só isso eu conseguiria explicar (P13, feminino)

Eles são explosivos, bastante. Quando um adulto quer se impor a gente também quer se impor a ele, quer saber mais do que ele. E tem isso de só querer curtir, porque a gente pensa assim, que a gente está nessa fase da vida agora, que a gente não vai ter outra, porque adolescência é só uma que você tem. Então a gente pensa vamos curtir a nossa adolescência, porque é só uma, vamos fazer isso com gosto, não vamos fazer isso sem gosto. Vamos desrespeitar, porque ser adolescente é ser isso? Quebrar as regras, desrespeitar um pouco e curtir. (P25, masculino)

O adolescente tende a conversar bastante, a responder as pessoas, a se achar todo poderoso, ser metido. Quando uma está sozinha, ela não faz nada, fica quietinha, mas quando junta ela mais quinhentas só Jesus na causa! Tem que segurar a casa, porque bota a casa abaixo. Se enturmar bastante, eu acho que é o perfil dos adolescentes (P03, feminino)

O segundo sentido se aproxima das representações sociais que associam adolescentes de classe popular a situações de violência e, mais especificamente, ao envolvimento com criminalidade (especialmente tráfico de drogas), amplamente divulgado pela mídia escrita e televisiva (ANDI, 2013; Santos, Aléssio & Silva, 2009). Contudo, eles não se referem apenas a representações organizadas a partir de aspectos ideológicos que estereotipam negativamente os adolescentes pobres. Essas representações são elaboradas também a partir das vivências desses adolescentes, uma vez que todos os entrevistados são oriundos de classes populares, estudantes de escolas públicas e moradores de regiões da Grande Vitória consideradas periféricas. São



condições nas quais é comum encontrar jovens e adolescentes que têm seus direitos básicos violados: sem acesso a serviços públicos de qualidade como escola, saúde e assistência social, sem atividades estruturadas e extracurriculares após o período da escola, sem acesso a espaços de lazer seguros, sem acesso à profissionalização e, conseqüentemente, com baixas perspectivas de futuro.

Essas situações de vulnerabilidade social, que podem levar ao envolvimento com a violência e a criminalidade, configuram uma realidade muito próxima dos participantes desse estudo: quase todos relataram que conhecem adolescentes que estão nessa situação, alguns têm primos ou tios, com aproximadamente a mesma idade, que já foram detidos ou presos e alguns, especialmente os meninos, relatam já terem vivenciado algo semelhante. Essa experiência de vida faz os entrevistados atribuírem à adolescência o sentido de fase da vida onde a vulnerabilidade social está presente. Para eles, o adolescente que está desassistido (pelo Estado, pela família), ou cercado por um entorno social onde tráfico e violência são frequentes, tem grandes chances de se envolver com crime, e essa avaliação é feita com base no que eles veem acontecer todos os dias, envolvendo inclusive amigos e parentes.

Por exemplo, eu mesmo, se eu não tivesse conseguido aqui, provavelmente eu estaria no tráfico, porque a maioria dos meus colegas mexe com esse negócio por precisar de dinheiro. Eu ia acabar também nessa vida. (P24, masculino)

Por causa disso. Eu bebia bastante, saía para festa e bebia, às vezes fazia coisa errada, porcaria que não devia fazer. Me culpei muito por isso. (P25, masculino)

No mês de setembro meu primo foi preso. A mulher dele grávida teve neném dia vinte e quatro agora. Foi muita confusão, por isso tive muita falta. Não tem jeito. Primo muito chegado, vivia lá em casa. Como se fosse um filho para minha avó, então foi muito difícil. (P10, feminino)

Eu tive um primo preso, que foi minha avó que criou, tinha aquele problema todo. E até hoje ele está preso e o problema continua. (P14, feminino).

Porque no meu bairro tem um morro na frente, outro morro assim, e eu moro na rodovia. De vez em quando tem uns moleques que estão usando drogas, saem vendendo, eu acho bem estranho, ai teve um dia que eu estava saindo da igreja, um moleque estava na porta do morro e um cara indo embora, ai ele volta aqui, você vai gostar e tal, procura comigo. (P23, masculino)

*Sentidos de ser adolescente que trabalha e de ser adolescente que não trabalha.*

É interessante notar que, apesar de também se identificarem com algumas características desse modelo mais geral de adolescente (como a brincadeira, a animação), os participantes fazem uma autodistinção quando respondem sobre como é a experiência de ser adolescente e trabalhar. A experiência de trabalho faz com que adquiram características relativas à autonomia e à responsabilidade, aproximando-os do universo adulto e tornando-os mais distantes do estereótipo do adolescente comum. Essas características são mais acentuadas na fase dois do estudo, onde as mudanças percebidas pelos adolescentes são características comportamentais associadas à responsabilidade, sociabilidade e maturidade.

Eu acho que sim, aqueles que não trabalham passam o dia todo em casa fazendo nada gastando o dinheiro dos pais, e a gente não, a gente agora sabe dar valor ao dinheiro não fica gastando dinheiro à toa, qualquer coisa que ver aquilo eu quero aquilo vai lá e compra, só porque o dinheiro é do seu pai, não é seu. E agora não. Sim, por que eles ficam o dia todo na rua, quando eu saio para vim para cá eles tão na rua, quando eu chego eles estão na rua ainda, então não tem uma coisa para se ocupar, tem que trabalhar, dá uma hora tenho que me arrumar para ir trabalhar, tem que ir não sei aonde, eles não e eu sim, acho que essa é a diferença. (P04, feminino)

É legal. É bastante legal, porque essa questão de o adolescente ser irresponsável, quando você está trabalhando você vê eu sou contrário disso. Eu não sou irresponsável, eu tenho sonhos. Eu não me vejo, desde a forma que eu fui criada, até a forma que eu sou hoje, eu não me vejo fazendo muita coisa que um adolescente faz. Então um adolescente trabalhador, ele já tem as coisas na cabeça mais certa. (P14, feminino)

A gente cria uma responsabilidade maior, porque aqui a gente tem que dormir cedo, porque se não, não consegue acordar no outro dia pra vir pra cá. O pessoal fica na rua até de madrugada fazendo bagunça, a gente quer estar lá, curtindo, fazendo bagunça, mas não pode porque a gente tem que vir pra cá. Igual às pessoas que trabalham aqui, a gente tem uma amizade muito grande (P27, masculino)

É bom. É bom e ruim, porque você não pode mais dormir tarde, porque tem que acordar no outro dia, só que é bom, porque você tem um salário, tem como você comprar suas coisas, não depender dos seus pais, não depender da sua família, você se sente mais responsável por você ter as suas coisas. (P07, feminino)

Um pouco: eu vejo que eles não têm mentalidade para nada, fazem as coisas de qualquer jeito, não estão nem aí, não respeitam ninguém. Agora quem trabalha tem mais aquele respeito pelo chefe, pelas pessoas que estão um cargo acima deles, eu vejo assim. (P22, masculino)

Essa distinção se tornou mais saliente na categorização do conteúdo das repostas sobre as características de um adolescente que trabalha e de um adolescente que não trabalha. Foram listadas 81 características para *adolescentes que trabalham*, sendo 70

(86%) positivas e 11 negativas (14% negativas). Esses números se invertem na qualificação de *adolescentes que não trabalham*: de 74 características, 62 (84%) foram classificadas como negativas e 12 (16%) como positivas. A Figura 7.3 apresenta os principais adjetivos utilizados nas qualificações atribuídas pelos participantes.

	Adolescente que trabalha	f	f	Adolescente que não trabalha	
Positivo	Responsável	17	12	Irresponsável	Negativo
	Determinado	10	14	Acomodado	
	Preparado para o mercado de trabalho	7	5	Despreparado para o mercado de trabalho	
	Aprende	6	6	Não aprende	
	É sociável	6	5	Não é sociável	
	Dá valor ao que tem	5	6	Não dá valor ao que tem	
	Independente	3	3	Depende dos pais	
	Organizado com o tempo	3	5	Tempo ocioso	
	Caráter	2	1	Antiético	
	Tem dinheiro	2			
	Amigo	1			
	Aprende a não pensar só nele	1	1	Egoísta	
	Dedicado aos estudos	1	1	Mais dedicação à curtição	
	Organizado com gastos	1			
	Objetivo	1			
	Preocupação com o futuro	1			
	Qualidade	1			
	Respeita regras	1	1	Não respeita regras	
	Respeito	1	1	Falta de respeito	
				1	
Negativo	Aprendizado prejudicado na escola	6	1	Aprendizado melhor na escola	Positivo
	Não tem tempo	2	3	Tem tempo	
	Acordar cedo	1	2	Pode acordar mais tarde	
	Cansaço	1	1	Mais disposição	
	Estressado	1	2	Menos estressado	
			1	Brincalhão	
			2	Tem lazer	

**Figura 7.3** – Adjetivos atribuídos pelos participantes aos adolescentes que trabalham e aos adolescentes que não trabalham.

É possível perceber a formação do processo de construção de identidade do adolescente inserido em contexto de aprendizagem profissional, a partir da categorização social (Tajfel, 1982). Nesse processo, os participantes, por possuírem uma identificação positiva com um grupo (*adolescentes que trabalham*), atribuem uma carga afetiva positiva em relação ao *trabalho na adolescência* e, conseqüentemente, tendem a intensificar a polarização do julgamento em relação a esse objeto. Isso ocasiona o

aumento da intensidade com a qual os entrevistados atribuem positividade às situações presentes no grupo de pertença (trabalhar na adolescência) e desqualificam o grupo antagônico.

Nessa avaliação, que se apresenta de forma antinômica, enquanto pares formados por adjetivos de sentido contrário, os participantes utilizam palavras com conotação positiva para qualificarem e valorizarem o grupo de pertença (*endogrupo*) e palavras com significado antônimo para descreverem e depreciarem o outro grupo (*exogrupo*). O uso de antinomias enquanto recurso do processo de categorização para afirmar as características positivas do grupo de pertença e desqualificar o grupo de oposição foi identificado por Bonomo (2010), em trabalho sobre representações sociais do rural e da cidade em uma comunidade camponesa do interior do estado Espírito Santo.

Observa-se que o processo de conferir características valorativas segue a lógica da afirmação de identidade positiva: características que favorecem os adolescentes que trabalham são em sua maioria pessoais, de *locus* interno, como se fosse algo inerente aos participantes desse grupo e passível de controle, enquanto as características negativas são de *locus* externo e se referem às condições em que a situação de trabalho é exercida e, por isso mesmo, fora do controle dos participantes. Essa mesma lógica, agora invertida, é utilizada para descreverem os adolescentes do grupo do qual não fazem parte: o que é positivo possui *locus* de controle externo, não passível do controle pelos adolescentes e o que é negativo possui *locus* de controle interno, sendo responsabilidade dos componentes desse exogrupo.

A construção desse campo semântico se ancora em duas representações sociais existentes entre adolescentes aprendizes: a de trabalho (Tabela 6.4), que é majoritariamente positiva e cujos elementos, especialmente *responsabilidade*, são

utilizados para orientar a caracterização positiva e organização do processo identitário desses aprendizes, e a de adolescência, que apesar de não ser negativa, orienta a atribuição do descompromisso (*irresponsável e acomodado*) ao adolescente que não exerce atividades laborais. Quando se compara os elementos da representação social de adolescência encontrada no Estudo 01 (Tabela 6.3), especialmente os do núcleo central, com os adjetivos elencados pelos participantes para adolescente que trabalha (Figura 7.2) consegue-se perceber esse distanciamento entre a representação do adolescente “comum” e a representação do adolescente que trabalha.

### **Resultados gerais**

Na análise de conteúdo (AC) todo o material das entrevistas foi transformado em dois *corpora* e submetido aos procedimentos de pré-análise, codificação e interpretação, descritos anteriormente. As categorias foram construídas tendo como base os três núcleos temáticos que emergiram da análise do ALCESTE. Para facilitar a comparação entre os sentidos e significados sobre a inserção profissional no PAP, nas duas etapas os resultados serão apresentados em conjunto, indicando-se diferenças e semelhanças entre os conteúdos e por núcleo de significado. Para evitar que o conteúdo da apresentação dos dados da AC fique demasiadamente repetitivo, categorias que contém significados já encontrados nas classes analisadas pelo ALCESTE apenas serão mencionadas ou apresentadas nas tabelas.

#### **Núcleo temático 1: processo de inserção do adolescente no PAP.**

As Tabelas 7.13 e 7.14 apresentam as categorias referentes ao processo de inscrição. Em cada uma estão contidos os motivos de entrada no PAP e o processo de inscrição no mesmo. Nas duas fases a busca de autonomia aparece como fator mais

relevante para se inserir em um programa de aprendizagem. Experiência profissional, ajuda à família, ocupar o tempo da mesma forma, foram categorias compartilhadas entre as duas fases. Porém, entrar no mercado de trabalho e buscar um trabalho protegido são duas outras categorias relevantes da primeira fase.

**Tabela 7.13– Categorias relativas ao processo de inscrição do período um**

Motivos de entrada		Processo de inserção		
Categoria	US	Categoria	Subcategoria	US
Autonomia	20	Como soube do PAP	Estava procurando trabalho	17
			Conhecidos mais velhos	7
			Viu outros aprendizes e resolveu fazer também	2
			Parentes/primos	8
			Apoio da mãe e família para trabalhar	10
			Conhecia pessoas que estavam PAP	12
Mercado de trabalho	10	Reação dos amigos	Positiva	18
Busca de trabalho com carteira assinada	8		Também quiseram se inscrever	15
Experiência profissional	6			
Ajudar a família	5		Negativa	3
Outros	5	Pessoas que o acompanharam	Sozinha	8
			Amigos da mesma idade fizeram inscrição juntos	12
Ocupar o tempo	2			
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>Total</b>		<b>112</b>

As atividades profissionais exercidas pelos entrevistados que trabalhavam antes do ingresso no PAP eram, em alguns casos, insalubres e perigosas e o adolescente não tinha qualquer direito trabalhista garantido, o que já acontece no PAP. Porquanto esse processo era mais recente na primeira fase das entrevistas, as experiências mais relevantes para a construção do relato sobre os motivos de entrada estavam associadas ao que havia ocorrido antes da inserção do PAP. Já na segunda fase das entrevistas, 16 meses após o início do programa, possivelmente as percepções dos motivos de entrada também são mediadas por elementos da experiência dos meses em que o adolescente estava no PAP. *A importância do trabalho e a possibilidade de*

*crecimento e aprendizagem profissional* surgem, portanto, como motivos de inserção. Novamente a questão do dinheiro associado exclusivamente à sobrevivência familiar é pouco relevante. Destaca-se a presença de *ocupar o tempo* como fator para inserção profissional, possivelmente ancorada na avaliação do ócio como fator de risco social para o adolescente de classe popular.

**Tabela 7.14– Categorias referentes ao processo de inscrição do período dois**

Motivos de entrada		Processo de inscrição		
Categoria	US	Categoria	Subcategoria	US
Autonomia	23	Como soube do PAP	Estava procurando trabalho	1
Experiência profissional	12			
Ocupar o tempo	6			
Aprendizado e crescimento	6		Parentes/primos	3
Queria trabalhar, pois acredita que trabalhar é importante	5			
Ajudar a família	1		Apoio da mãe e família para trabalhar	6
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>Total</b>		<b>10</b>

A importância da família, nuclear e extensa, e dos amigos, como rede de apoio para o conhecimento do programa e tomada de decisão para se inscrever são fatores relevantes. A reação positiva (ficarem felizes, elogiarem, darem apoio) de quererem se inscrever também e de realizarem juntos o processo de inscrição funcionou como aprovação social, que contribuiu para a continuidade do processo de inserção profissional. Assim como na análise realizada pelo ALCESTE, o processo de inscrição não é tão relevante na segunda etapa, os pares não são mencionados e gerou menos unidades de significado, todas elas alusivas a como o entrevistado soube do PAP. Mesmo que mais incipientes categorias atinentes ao incentivo familiar estão presentes.

## **Núcleo temático 2: Avaliação do PAP**

No intuito de compreender as representações sociais que os adolescentes têm sobre o PAP, cinco aspectos avaliativos foram identificados: mudanças percebidas após entrada no PAP, objetivos do programa, expectativas referentes ao programa, avaliação do programa, análise das regras.

### **Mudanças percebidas após entrada no PAP.**

Ao comparar as tabelas referentes à primeira e à segunda etapa de coleta de dados (Tabelas 7.15 e 7.16, respectivamente) identifica-se que as categorias são as mesmas, apesar de a segunda fase ter o acréscimo da *relação com o trabalho* e *relação com o dinheiro*. As subcategorias, porém funcionam como diferenciadoras da experiência dos adolescentes e das relações construídas nas duas etapas, pois apesar de compartilharem elementos comuns, também apresentam unidades de significado (US) diferentes. A importância conferida a cada categoria também se modifica.

No período um *Tempo* (ou falta de tempo) foi a categoria mais frequente. Nos meses iniciais os entrevistados possivelmente tiveram dificuldades em organizar a rotina, tendo em vista que o número de atividades e o tempo dispendido fora de casa aumentam. Para conseguirem cumprir com as obrigações os adolescentes têm que reduzir as horas de sono, o que leva ao cansaço e à redução do período de lazer e do tempo gasto em atividades recreativas com a família e pares. Possivelmente a duplicação de horas de afazeres demandou dos adolescentes um processo de reorganização do cotidiano cujos impactos foram percebidos no início da inserção do PAP. Já no período dois, tempo torna-se uma categoria menos representativa, possivelmente porque os adolescentes já se tornaram mais adaptados à rotina diária (apesar de afirmarem estar mais cansados) e mais afeitos ao controle do uso do tempo.



Tabela 7.15 – Mudanças percebidas pelos adolescentes após inserção PAP período um

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>US</b>	
Tempo	Mudança no uso do tempo	18	41
	Vida corrida/cansaço	23	
Escola	Notas melhoraram	6	38
	Comportamento na escola melhorou	8	
	Teve que mudar as estratégias de estudo	14	
	Não houve mudanças	10	
Relacionamento com os pares	Redução tempo de convivência	15	22
	Novas amizades	2	
	Perda de contato	4	
	Falta de disposição para interagir	1	
Comportamentais	Amadurecimento/Responsabilidade	10	21
	Melhoria na forma de se relacionar com as pessoas	5	
	Autonomia	2	
	Aprender a valorizar as coisas	1	
	Ficou mais crítico	2	
Família	Ficou mais estressado	1	8
	Pais passam a cobrar menos	3	
	Redução tempo de convivência	1	
	Melhora no relacionamento	1	
	Pais dão maior liberdade	1	
	Admiração	2	
<b>Total</b>		<b>133</b>	

A categoria *Escola* é constituída de US alusivas ao impacto do programa de aprendizagem no desempenho escolar. A avaliação nas duas fases é positiva, e apenas na fase um alguns entrevistados disseram não ter percebido mudanças ou tiveram que mudar as estratégias de estudo para conseguir acompanhar as atividades escolares. Como alguns conteúdos vistos no PAP são semelhantes aos escolares (português e matemática, por exemplo) podem servir de reforço e melhorar o desempenho escolar. A relação entre PAP e escola, aparece de forma unilateral em que os adolescentes falam dos impactos positivos e negativos da inserção laboral no desempenho escolar, mas não há elementos nas falas dos participantes que indiquem algum tipo de influência da escola sobre o PAP.

Na adolescência, devido asocialização secundária e pelo desenvolvimento da autonomia dos adolescentes, a importância do *relacionamento com os pares* se torna maior (Nascimento & Araujo, 2013). Ao fazerem parte de um programa de

aprendizagem eles entram em contato com mais adolescentes e ampliam as redes de relações sociais (que, em geral, ficam restritas ao espaço do PAP). O aumento das tarefas diárias, porém, repercute na diminuição do contato com os amigos que não fazem parte da escola ou da aprendizagem.

**Tabela 7.16 – Mudanças percebidas pelos adolescentes após inserção no PAP período dois**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>US</b>	
Comportamentais	Amadurecimento/Responsabilidade	23	61
	Autocontrole	8	
	Autonomia	3	
	Pensa mais no futuro	4	
	Diminuiu a timidez	4	
	Ficou menos preguiçoso/mais proativo	5	
	Se tornou uma pessoa melhor	2	
	Ficou menos bagunceiro	2	
	Ficou mais crítico	7	
	Aprendeu a conviver com pessoas diferentes	2	
Relacionamento com os pares	Não mudou	1	12
	Novas amizades	7	
	Perda de contato	4	
Tempo	Redução no tempo para ficar na internet/ver televisão	5	9
	Menos tempo para ir a festas	1	
	Consegue organizar melhor o tempo	2	
	Menos tempo para dormir a tarde	1	
Relação com o trabalho	Sabe se comportar na empresa	2	8
	Dinheiro não é o único motivo para trabalhar	4	
	Trabalho como meio de conseguir um futuro melhor	2	
	Sabe se comportar na empresa	2	
Escola	Notas melhoraram	2	7
	Conhecimentos e habilidades PAP são utilizados na escola	3	
	Comportamento na escola melhorou	2	
Família	Melhora no relacionamento	3	6
	Admiração	1	
	Redução tempo de convivência	2	
Relação com o dinheiro	Se tornou mais econômico	4	4
Outros		4	4
<b>Total</b>		<b>109</b>	

As mudanças comportamentais são aspecto muito relevante na inserção laboral, principalmente na segunda etapa da coleta das entrevistas, quando se torna a categoria mais importante. Seu conteúdo refere-se a aspectos relacionais, como aumento das habilidades sociais, melhoria nas relações com os outros (especialmente adultos) e proatividade, aspectos sociocognitivos (desenvolvimento da autonomia, amadurecimento/responsabilidade, aumento da capacidade crítica em avaliar as

situações cotidianas, capacidade de planejar o futuro), melhoria do comportamento e das características pessoais. Apesar dessas mudanças serem relevantes na primeira fase, pela frequência com que foram citadas, na segunda etapa tomam maior dimensão, em virtude do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes e, possivelmente, pela passagem do tempo, que efetivamente permite a concretização dessas mudanças. Apesar de não ser o objetivo dessa seção utilizar unidades de contexto para ilustrar a descrição dos dados, há um relato de um adolescente em que essas mudanças comportamentais, em todos os aspectos listados se torna bem evidente:

Eu era muito horrível antes, sei lá, é horrível. Antigamente minha mãe que comprava as minhas roupas, então eu usava aquelas roupas de desenho na frente, sei lá, era muito horrível. Hoje eu mesmo já posso escolher comprar as roupas que eu quero escolher. Hoje eu tenho poder de escolha, hoje eu tenho livre arbítrio, posso usar isso. E antes era o dinheiro dela, então ela comprava o que ela quer. Hoje é o meu dinheiro e faço o que eu quiser com ele. Mudou. Porque antigamente o que os meus pais falavam eu achava que era aquilo mesmo, e hoje eu sei que não é. Igual, sei lá, eles ficavam tipo menino, não faz isso que você vai para o inferno, uma coisa assim. E hoje não, hoje eles falam e eu ah, eu não vou para o inferno por fazer isso, eu sei. Se você fica falando que eu vou para o inferno, você que vai para o inferno, porque você está me julgando. Então, hoje eu tenho inteligência de saber diferenciar as coisas. Hoje eu já sei o que é certo e o que é errado, então. (P22, masculino, segunda fase)

As relações familiares também se modificam com a entrada no adolescente no PAP. Por um lado, existe diminuição do tempo de convivência, visto que os adolescentes passam mais tempo fora de casa e a maior parte dos pais trabalham, alguns em período noturno, restando apenas o fim de semana, especialmente o domingo, para convivência familiar. Por outro, as relações familiares se tornam melhores, visto que o adolescente é menos repreendido, os pais permitem que tenha mais autonomia e passam a olhá-lo com admiração, devido ao trabalho que realizam. Outras categorias mencionadas na etapa dois foram a relação com o dinheiro (o adolescente passa a controlar seus gastos) e relação com o trabalho, que indica mudanças nas representações sociais desse objeto: trabalhar é algo além de fonte de subsistência, é um meio para alcançar um futuro

melhor. Portanto, comportar-se e se relacionar bem com os colegas de empresa torna-se um imperativo.

### **Expectativas referentes ao PAP.**

A entrada e a permanência dos entrevistados no programa de aprendizagem profissional contribuem para que os adolescentes façam previsões sobre como será esse período de inserção laboral e sobre possíveis repercussões no futuro. A Tabela 7.16 expõe as expectativas concernentes ao período de aprendizagem dos dois períodos de entrevistas.

**Tabela 7.17– Expectativas referentes ao PAP períodos um e dois**

<b>Primeiro Período</b>		<b>Segundo Período</b>	
Categorias	US	Categorias	US
<b>Ser contratado após terminar</b>	9	<b>Adquirir conhecimento/aprender</b>	5
<b>Adquirir conhecimento/aprender</b>	9	<b>Ser contratado após terminar</b>	4
<b>Crescimento profissional</b>	8	Experiência profissional	4
Crescimento pessoal	4	Conseguir os certificados dos cursos	2
Conseguir terminar	3	Guardar o dinheiro recebido	1
Não tomar advertências	1	<b>Crescimento profissional</b>	1
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>Total</b>	<b>17</b>

As expectativas referem-se ao que os entrevistados acreditam que acontecerá durante o período de inserção no programa e as consequências do mesmo em suas vidas. Era esperado que, na primeira fase, quando ainda faltavam mais de 18 meses para o programa terminar, os adolescentes tivessem mais expectativas, do que no período dois, quando faltava aproximadamente um mês para a parte teórica ser concluída. Os dois períodos têm em comum o desejo dos adolescentes serem contratados pela empresa em que realizam a parte teórica, após o fim do contrato de aprendizagem, a vontade de adquirir conhecimento, aprender com as experiências, e conseguirem crescer profissionalmente quando se tornarem egressos.

A preocupação em se manter no PAP é expressa no período um Por estarem no período de adaptação ao regimento disciplinar do programa e à rotina extensa de

atividades, ainda temem não conseguir levar adiante a inserção laboral. No período dois os adolescente também destacam a importância da experiência profissional, da qualificação a partir dos cursos extracurriculares.

### **Objetivos do PAP.**

Durante as entrevistas os participantes descreveram os objetivos do programa de aprendizagem profissional. Os elementos dessa categorização equivalem àqueles encontrados nas classes 2I e 7I das análises do ALCESTE. Contudo, a categorização permitiu evidenciar que na segunda fase das entrevistas esse conteúdo também está presente, o que não foi possível identificar com a análise lexical no período dois (Dendrograma 2). As Tabelas 7.18 e 7.19 apresentam as categorias atinentes aos objetivos do PAP.

**Tabela 7.18– Objetivos do programa elencados pelos adolescentes período 1**

<b>Objetivos PAP direcionados a outros adolescentes (jovens)</b>		<b>Objetivos PAP direcionados aos entrevistados</b>	
Categorias	US	Categorias	US
Tirar da rua, proteger de riscos sociais	13	Dar oportunidade no mercado de trabalho	15
Dar oportunidade no mercado de trabalho	6	Prepara a convivência em sociedade	2
Ajuda financeira	1	Criar disciplina e responsabilidade	2
Direciona para o futuro	2	Ajudar na escola	2
Acolhe os jovens	1	Valorizar o dinheiro dos pais	1
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>Total</b>	<b>22</b>

**Tabela 7.19 – Objetivos do programa elencados pelos adolescentes período dois**

<b>Objetivos PAP direcionados a outros adolescentes (jovens)</b>		<b>Objetivos PAP direcionados aos entrevistados</b>	
Categorias	US	Categorias	US
Tirar da rua, proteger de riscos sociais.	13	Dar oportunidade no mercado de trabalho	6
Criar disciplina e responsabilidade	4	Criar disciplina e responsabilidade	3
Dar oportunidade no mercado de trabalho	3	Crescimento pessoal	4
Ajuda do governo	1	Perspectiva de futuro	4
		Ajuda financeira	1
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>Total</b>	<b>19</b>

O processo de construção da identidade do adolescente como trabalhador também fica evidente na distinção quanto às auto referências, utilizando a primeira pessoa do singular e do plural, e quanto à referência aos outros adolescentes, utilizando

a terceira pessoa ou em linguagem impessoal, a quem geralmente denominam *jovens*. Há a valorização da autoimagem atinente à identidade como trabalhador, socialmente reconhecida, enquanto a de outros *jovens*, seu *exogrupo*, é ancorada nas representações sociais de adolescência como etapa de risco social potencial. Seguem trechos das entrevistas onde é possível visualizar essas diferenciações.

Aprender todo hábito de trabalho, porque quando **a gente** entra aqui, não conhece nada, nada, nada... Por exemplo, se **eu fosse** pra uma empresa, só por mim mesmo, **mandei** um currículo, e **eles me chamaram** e eu fosse lá, ia entrar sem saber de nada, não ia saber dos direitos que eu tinha nada, ai entrando aqui, já fala sobre isso. (fase 1 - entrevistado falando dele)

Por exemplo, eu acho que pode servir para tirar muitos **jovens** do mau caminho. Por exemplo, **uma pessoa tá** quase indo para o lado errado, para as drogas, aí surge à oportunidade de vir para o salesiano, aí vai à missa do Dom Bosco, aí vai tendo contato com pessoas boas (fase 1, entrevistado falando de outros jovens)

**Me ajudando** ensinando as coisas, que eu acho que é o principal, no meu futuro **eu vou ter um emprego**. Aqui **eu já aprendi** como falar com uma pessoa, **eu já aprendi** as coisas básicas, eu acho que seria mais fácil pra mim. (fase 2 – entrevistado falando dele)

Eu acho que o papel desses institutos **é ajudar os jovens**, encaminhar eles para um bom futuro. Por exemplo, um menino quando ele é pequeno pensa em ser um piloto de avião. Passa isso ele deixa isso pra lá e começa a se envolver com drogas e pessoas que não querem nada também, e ele vai deixando isso de lado, não corre atrás. Então a mãe dele o inscreve **e ele vira menor\_aprendiz**. Convivendo com as pessoas que entram aqui com objetivo ele vai criando os objetivos dele também, ele vai voltando para o caminho. Quando ele sai daqui ele fala vou fazer isso e ele faz. (fase 2 – entrevistado falando de outros jovens).

Para os entrevistados, há acréscimo de conteúdos na fase dois. O maior tempo de inserção provavelmente permitiu ao entrevistado avaliar as *perspectivas de futuro*, possivelmente a partir das experiências na parte teórica e na parte prática na qual o adolescente tem contato com outros adultos, aumenta as redes de suporte social e de contatos profissionais<sup>75</sup>. O *crescimento pessoal* associa-se às mudanças comportamentais (Tabela 7.19) observadas ao longo do período de aprendizagem: ser mais proativo, ser mais aberto às novas experiências ao mesmo tempo em que se torna mais crítico. As características que denotam crescimento pessoal associam-se às características

<sup>75</sup>Comparar com resultados da classe 1F, onde a *indicação* aparece como fator importante para o planejamento da vida profissional após saída do PAP.

consideradas positivas pelo mercado de trabalho, ou seja, mesmo que os adolescentes destaquem a formação social e ética fornecida pelo programa, essa não está dissociada da preparação para o mercado de trabalho.

#### **Avaliação do PAP.**

Os conjuntos de informações categorizadas nessa sessão fazem alusão aos aspectos positivos e negativos elencados pelos adolescentes sobre o funcionamento do PAP. Como as categorias presentes nessa sessão já foram apresentadas anteriormente, não serão discutidas, apenas elencadas nas Tabelas 7.20 e 7.21. As principais diferenças entre os períodos são a clara distinção que os entrevistados fazem entre parte teórica e prática no período dois, a mudança da forma como se apropriam das regras do programa, os aspectos relacionais especialmente com os adultos e a avaliação mais negativa do conteúdo teórico na etapa dois das entrevistas.

As impressões dos adolescentes sobre o Programa de Aprendizagem Profissional podem ser classificadas em positivas e negativas. Na *avaliação positiva*, as unidades de significado se referiram à ajuda dada pelo programa e a características e competências que foram desenvolvidas a partir da inserção profissional. Também são positivas as avaliações em que as características do PAP são indicadas como vantajosas, porém difíceis de lidar (instrutor que é muito autoritário, mas que ensina bem, com quem o adolescente consegue aprender). A *avaliação negativa* é atinente às dificuldades enfrentadas pelos adolescentes no cotidiano. Apesar de alguns mencionarem aspectos da rotina, das relações com os educadores e pares, o principal aspecto do primeiro período, que é decisivo para a avaliação geral do PAP ser mais negativa é a dificuldade em lidar com as regras.

Tabela 7.20– Avaliação do PAP no período um

Avaliação positiva		Avaliação Negativa	
Categorias	US	Categorias	US
Ajuda nas atividades escolares	14	Dificuldade em lidar com as regras	39
Amizades/Relacionamentos	10		
Crescimento pessoal	9	Cansaço/tempo corrido	6
Ajuda financeira	4		
Nível de exigência parte teórica	4	Educadores	2
Educadores	4		
Preparo para o mercado de trabalho	2	Conversa em sala de aula	3
Aprender a lidar com as situações do ambiente de trabalho	2		
Perspectiva de futuro	2	Horário	1
Reconhecimento social	1		
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>Total</b>	<b>54</b>

Tabela 7.21 – Avaliação PAP período dois

Avaliação parte teórica				Avaliação parte prática			
Positiva		Negativa		Positiva		Negativa	
Categoria	US	Categoria	US	Categoria	US	Categoria	US
O tipo e a estrutura de ensino/ atividades e conteúdos diferentes	23	<b>Equipe técnica</b>	<b>19</b>	<b>Relacionamento com os colegas adultos de trabalho</b>	<b>28</b>	Dificuldade inicial de adaptação	5
Preocupação com a formação ética	17	Monotonia das aulas	14	Preferência pela parte prática	6	Preconceito das pessoas da empresa com adolescentes aprendizes	2
Aprendizagem de conteúdos e habilidades que são utilizados na empresa	15	Cansaço/estresse	8	Se sente valorizada na empresa	7	Falta de relação entre teoria e prática	2
Mediação de conflitos na empresa	3	Falta de relação entre teoria e prática	6	Possibilidade de ser contratado	6	Conflitos com pessoas da empresa	2
Ajuda na escola	3	Relacionamento com os pares	3	Ensino aprendizagem no ambiente da empresa	15	Inexistência de pares na empresa	1
Relacionamentos	7	Desorganização	3	Rotina de trabalho não é monótona	14	Inexperiência da empresa em lidar com adolescentes aprendizes.	1
Intervalo	3	Salário	7	Aprende a lidar com as pessoas	3		
Outros	7	Trabalho de conclusão de curso	3	Lanche	2		
		Outros	8	Outros	7		
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>Total</b>	<b>13</b>

Na primeira fase não há distinção entre a avaliação das instituições onde são feitas as partes teórica e prática do PAP. Apenas na segunda fase é que há uma demarcação clara de aspectos diferenciais entre teoria e prática. É possível afirmar que



existem diferenças significativas entre as avaliações das partes prática e teórica do PAP, sendo que a prática é avaliada de forma mais positiva que a parte teórica ( $\chi^2 = 53,5$ ;  $df = 1$ ,  $p = 0,05$ )<sup>76</sup>.

Os relacionamentos, especialmente com os adultos, possuem um papel fundamental na avaliação do PAP: ao mesmo tempo em que os entrevistados ressaltam a intransigência da equipe de educadores com relação à disciplina e a falta de flexibilidade com que lidam com as regras, esses mesmos educadores são apontados como suporte para enfrentarem dificuldades na empresa e como pessoas que se preocupam com a formação integral dos adolescentes, inclusive ética. Também são avaliados como competentes para ensinar e consideram que os conteúdos ensinados contribuem para a preparação para inserção no mercado de trabalho.

Já os adultos com quem se relacionam nas empresas onde realizam a parte prática da aprendizagem são avaliados de forma majoritariamente positiva. Apesar de ambas as relações serem estabelecidas a partir de relações de poder diferenciadas (educador/aprendiz e empregador/aprendiz) talvez os adolescentes percebam menores diferenças de *status* nas relações estabelecidas na empresa por se sentirem funcionários da empresa: mesmo existindo hierarquias, todos pertencem ao mesmo grupo, pois todos são colaboradores da empresa.

A aprendizagem de conteúdos na parte teórica é identificada com os mesmos modelos de ensino tradicional, pautados aula expositiva, que pode se tornar monótono para o adolescente que tem que passar praticamente oito horas diárias sentado, assistindo aulas. A parte prática é percebida como melhor porque o processo de aprendizagem é via ação e o adolescente encontra-se em movimento constante, realiza

---

<sup>76</sup> Resultado obtido através da realização do teste de Qui-Quadrado para amostras independentes.

várias tarefas, interage de forma mais horizontal com os adultos. A associação entre teoria e prática também depende do tipo de empresa em que o adolescente será lotado: em algumas os conteúdos de português, informática, matemática financeira e administração são mais facilmente aplicados, em outras essa relação torna-se mais distante.

Por outro lado, o número maior de críticas feitas pelos participantes a teórica da aprendizagem pode ser percebido como algo positivo. Na fase dois os adolescentes afirmam que as principais mudanças proporcionadas pela inserção profissional são comportamentais (Tabela 7.16, p.224): desenvolvimento da autonomia, de habilidades cognitivas (entre elas a de criticar e avaliar as situações). De certa forma eles conseguem colocar essas capacidades em prática ao realizar uma avaliação mais crítica e assertiva da experiência de aprendizagem profissional, ao elencarem aspectos positivos e negativos da inserção laboral e apontarem o que consideram falho no PAP.

Os adolescentes avaliam que, apesar dos inúmeros ganhos proporcionados, relativos ao crescimento profissional, de ser um espaço protegido e de ser um espaço de suporte social, existem aspectos que precisam ser corrigidos e reavaliados. A forma como os educadores do PAP lidam com as regras, conforme os aprendizes, é intolerante porque parte dos educadores não tem flexibilidade para compreender situações peculiares, nas quais, na avaliação dos entrevistados, as normas deveriam ser relativizadas.

### **Núcleo temático 3: Rotina do Adolescente**

Assim como na análise do ALCESTE, foi possível perceber mudanças na forma como os adolescentes relatam o cotidiano na aprendizagem. Há a transposição de uma

rotina descritiva, demarcada pelos horários em que as atividades são realizadas (Tabela 7.22) para a avaliação mais detalhada da rotina (Tabela 7.23). As atividades de tempo livre são pouco elencadas e por isso foram categorizadas em conjunto com as demais. Por ficarem muito cansados com a rotina durante a semana e por terem que utilizar sábado e domingo para estudar, as atividades de lazer diminuem.

**Tabela 7.22–** Categorias referentes à rotina do adolescente na fase um

Rotina Escola PAP		Tempo livre					
Categoria	US	Ambiente doméstico		Fora do ambiente doméstico			
			US		US		
Efeitos na saúde	2						
Correria	5	Meninos	Ficar no computador	3	Meninos	Sair com os pares	8
Outros cursos realizados	3		Dormir	10		Futebol	5
Atividades realizadas a noite	12		Ficar em casa	2		Igreja	3
Descrição rotina deslocamento Escola PAP	61					Cinema	3
				Festas	2		
				Praia	2		
				“Pegar mulher”	1		
				Viajar	1		
			<b>Total</b>	<b>15</b>		<b>Total</b>	<b>25</b>
		Meninas	Ficar em casa	8	Meninas	Igreja	10
			Ajudar nas tarefas domésticas	8		Sair com os pares	7
			Ficar em casa com a família	7		Praia	7
			Ficar no computador	5		Lanchar	5
			Ver televisão	5		Festas	4
			Dormir	5		Shopping	3
			Estudar	3		Casa de parentes	2
			Ler	2		Academia	2
				Viajar	1		
<b>Total</b>	<b>83</b>		<b>Total</b>	<b>43</b>		<b>Total</b>	<b>39</b>

**Tabela 7.23–** Categorias referentes à rotina do adolescente fase dois

Categoria	US
<b>Efeitos na saúde</b>	<b>18</b>
Descrição da rotina	14
Cansaço físico e mental	13
Mudanças na rotina depois da inserção no PAP	12
Estratégias para conciliar trabalho e escola	11
Estratégias para organizar a rotina	10
Cursos profissionalizantes à noite	8
Descrição fim-de-semana	7
Descrição do trabalho realizado na empresa	6
Sono	4
Outros	7
<b>Total</b>	<b>131</b>

Na primeira etapa há a preferência pela descrição dos eventos que acontecem no deslocamento entre escola e programa de aprendizagem profissional (acordar, tomar café, tomar café, pegar ônibus, almoçar, tomar banho, dormir) apesar de na AC ser possível de identificar alguns aspectos avaliativos relacionados aos efeitos na saúde (ficar cansado, ter dores de cabeça) que os adolescentes atribuem à rotina.

É possível perceber nessa etapa sobre o uso do espaço público pelo adolescente aprendiz, que durante a semana é bem reduzido e limita-se praticamente ao tempo de trânsito que o adolescente gasta no deslocamento entre escola/PAP/residência. Há um destaque para verbos de ação: ir, vir, pegar, sair, chegar que transmitem a ideia de um cotidiano repleto de ocupações onde é necessário se organizar para conseguir conciliar todas as atividades diárias. O número de horas gastos para cumprir com as obrigações da rotina dobra comparação com o período anterior à aprendizagem, o que demanda que o adolescente crie estratégias para conseguir frequentar o PAP, sem deixar o desempenho escolar cair muito.

No delineamento inicial do projeto um dos objetivos era realizar comparações entre gêneros sobre a experiência no PAP. Pelo número de entrevistadas ser muito discrepante no número de participantes do sexo masculino e porque o próprio conteúdo avaliado não contém diferenças na avaliação entre entrevistados e entrevistadas, esse objetivo foi descartado. Contudo, é importante ressaltar que foram encontradas diferenças significativas de gênero [ $\chi^2= 41,8$  (df=1; p= 0,05)]<sup>77</sup> na forma como os adolescentes utilizavam o tempo livre na primeira fase. Os meninos dão preferência para atividades externas à casa, geralmente estruturadas, enquanto o tempo livre das entrevistadas é dispendido em atividades não estruturadas na esfera doméstica (limpar

---

<sup>77</sup> Comparação de categorias. Resultado obtido através da realização do teste de Qui-Quadrado para amostras independentes.

a casa, cuidar de irmãos e primos). Os estereótipos de gênero são reproduzidos – o espaço público, fora do lar é apropriado por homens e cabe às mulheres as práticas de cuidado referentes ao ambiente doméstico e familiar.

Outro estudo também indicou diferenças significativas na forma como adolescentes do sexo masculino e feminino utilizam o tempo livre (Pfeifer, Martins & Santos, 2010): meninas nessa pesquisa também se ocupam mais de atividades de cunho intelectual (realizar pesquisas na internet, ler revistas, ler livros, estudar) do que os meninos. Contudo, no que concerne à dedicação às tarefas domésticas, as diferenças identificadas foram socioeconômicas: adolescentes de classe popular passam mais tempo executando atividades de cuidado com a casa do que adolescentes de classe média.

Na fase dois (Tabela 7.23) são indicados os pontos negativos, as estratégias utilizadas para conseguir organizar a rotina e conciliar as atividades escolares com a aprendizagem, as mudanças ocorridas após o adolescente começar a frequentar o PAP e a descrição da rotina, que nessa fase é menos importante. Os entrevistados ponderam mais sobre o funcionamento da rotina, as estratégias para conciliação do trabalho com a escola, e as consequências da rotina intensa. As consequências da rotina e o efeito dela sobre a saúde são os aspectos mais importantes da segunda fase e possíveis de serem visualizados em três categorias da etapa dois: *cansaço físico e mental* (cansaço, preguiça, estresse), *efeitos na saúde* (tonteiras, dor de cabeça, desmaios, fraqueza) e *sono* (ter sono durante o dia). Esses impactos biopsicossociais foram encontrados em outros estudos com adolescentes trabalhadores (Fischer et al, 2005; Oliveira, Fischer, Teixeira, Sá & Gomes, 2010; Luz, Silva, Turte, Lopes & Fischer, 2012). Vários dos participantes

iniciaram cursos profissionais entre a primeira e segunda etapa de entrevista, o que contribuiu para acentuar o cansaço da rotina.

A necessidade de organização para conseguir cumprir com todas as obrigações se reflete em duas categorias da segunda fase *estratégias para organizar a rotina* (tentar dormir cedo, não deixar acumular as tarefas de casa, deixar o material preparado no dia anterior, passar menos tempo no computador, parar de “sair”) e *estratégias para conciliar trabalho escola* (estudar no trabalho, quando não há tarefas para fazer, prestar mais atenção nas aulas, utilizar o conteúdo do PAP para revisar o aprendido na escola, explicar a matéria para os colegas para fixar o conteúdo). A empresa, assim como na análise lexical aparece como um lugar distinto da instituição onde ocorre a parte teórica da aprendizagem e os adolescentes descrevem as tarefas que realizam nesse local.

As *mudanças na rotina* também são mencionadas pelos entrevistados. Principalmente os adolescentes que exerciam atividades laborais irregulares antes de entrarem no PAP avaliam que após a inserção há mais tempo para estudar e realizar outras atividades, visto que o trabalho anterior os deixava cansados e sem ânimo para fazer nada. Outros acreditam que a proatividade adquirida após a inserção no PAP os ajudou a ficarem mais dispostos e organizarem melhor o tempo, visto que antes gastavam muito tempo dormindo à tarde e assistindo televisão, atividades que, no momento das entrevistas, foram consideradas dispensáveis. O tempo de ócio perde a importância e os adolescentes passam a compreendê-lo de forma negativa, enquanto sinônimo de perda de tempo, significado compatível com a ideologia de depreciação do tempo livre cotidiano de jovens e adolescentes de classe popular, associando-o à indolência desse segmento e conseqüente envolvimento em situações de violência (Franch,, 2002).

O excesso de tempo livre e ocioso, sem atividades estruturadas ou planejadas, é comprovadamente associado à maior possibilidade de envolvimento de adolescentes com situações arriscadas (Trainor *et al*, 2010). É importante ponderar que as atividades de tempo livre, especialmente aquelas com finalidade ou estruturadas têm impacto positivo sobre a saúde mental dos adolescentes (Sarriera, Paradiso, Abs, Soares, Silva & Fiuza, 2013) aumentando os níveis de qualidade de vida e de satisfação pessoal, visto que possibilitam o desenvolvimento de habilidades físicas (esportes), cognitivas (jogos, leitura e pesquisas de assunto de interesse) e relacionais (tempo de convivência com os pares e com familiares). Por isso é importante pensar em ações que possibilitem a conciliação das atividades escolares e do PAP, sem prejuízo de um tempo livre de lazer onde atividades estruturadas que são fatores de proteção para o desenvolvimento positivo possam ser desenvolvidas (Marques, Della'glio & Sarriera, 2009).

Ao se comparar os resultados das entrevistas com o referencial teórico sobre adolescência e trabalho do capítulo três, foi possível perceber que a dicotomia impactos positivos subjetivos x danos físicos continua presente, mesmo em uma situação de trabalho protegido. A partir dos relatos dos participantes foi possível perceber a existência de aspectos positivos relativos ao desenvolvimento social, especialmente à identidade ocupacional e em contraste de efeitos negativos relacionados aos danos à saúde física e mental. Importante considerar que no conteúdo das entrevistas as consequências positivas se sobrepõem aos danos físicos e mentais relatados

As concessões que os adolescentes têm que fazer para conseguir combinar todas as exigências do trabalho, da escola, de outras atividades que passaram a ser realizadas após a primeira fase de entrevistas repercutem de forma negativa na saúde e nos direitos que adolescentes têm ao lazer e à convivência com a família e com os amigos,

que é essencial para o desenvolvimento desses indivíduos. Apesar da importância e do impacto positivo dessas atividades laborais exercidas dentro dos programas de aprendizagem profissional, os danos psicossociais causados aos adolescentes devem ser ponderados ao se planejar a elaboração dos conteúdos dos PAP.

Concorda-se com Dutra, Thomé e Amazarray (2014) quando as autoras chamam atenção para a necessidade de monitoramento das políticas públicas e programas direcionados para o trabalho protegido na adolescência, no intuito de acompanhar os impactos positivos da aprendizagem e também os eventuais riscos para a saúde e desenvolvimentos que essa experiência possa acarretar.

A inclusão de módulos de orientação à saúde do adolescente trabalhador na carga horária da aprendizagem e a contratação de técnicos especializados na área, são alternativas que podem ser efetivadas com vistas em melhorar a qualidade de vida desses adolescentes. A carga horária diária de aprendizagem e a existência de intervalos mais amplos entre o período escolar e a aprendizagem poderiam contribuir para a diminuição do estresse e tensão vivida pelo adolescente para chegar pontualmente em suas atividades e propiciar maior tempo para alimentação adequada o que pode reduzir os danos à saúde dessa experiência laboral na adolescência.

Esse núcleo de sentido permitiu a avaliação de forma mais concreta o impacto da rotina no cotidiano dos adolescentes e das mudanças acontecidas após a inserção laboral e durante o período entre as etapas de coleta de dados. É por meio dos sentidos construídos atinentes à rotina de aprendizagem que se consegue perceber que as preocupações dos efeitos do trabalho na adolescência demonstradas especialmente por pesquisadores da área da saúde coletiva plausíveis. Portanto, mesmo em situações onde



o trabalho é realizado de forma legal e protegido é necessário monitoramento e avaliação no intuito de diminuir essas consequência negativas da inserção em PAP.

### **Considerações Sobre o Estudo Dois**

O estudo permitiu compreender de que forma adolescentes inseridos em programas de aprendizagem profissional atribuem sentidos à experiência de inserção laboral na adolescência. Essas representações sociais são construídas a partir de aspectos ideológicos atinentes às representações sociais de trabalho e adolescência e também de elementos advindos da experiência adquirida.

Lidar com as mudanças no tempo e nas relações com a família e pares, encontrar estratégias para conciliar as atividades de trabalho, escola e de outros espaços sociais contribui para a mudanças e acréscimos de elementos às representações sociais iniciais. A convivência com outros adultos, como os educadores, responsáveis pela apresentação dos conteúdos teóricos do PAP e pelo acompanhamento dos aprendizes ao longo da duração do PAP, e o funcionários das empresas onde realizam a parte prática da aprendizagem, também contribui para as novas perspectivas sobre o trabalho.

O estudo inicialmente pretendia identificar possíveis diferenças de gênero na forma como os aprendizes compreendem a inserção laboral nessa etapa do desenvolvimento. Essa comparação foi dificultada pela disparidade entre o número de meninas e meninos entrevistados e apenas nas questões de uso do tempo livre foi possível identificar diferenças significativas, que indicaram que as adolescentes ocupam a maior parte do tempo livre em atividades realizadas no espaço doméstico, enquanto meninos passam o tempo livre fora da residência.

Uma possível justificativa para não encontrar diferenças de gênero nas representações sociais de trabalho na adolescência é o fato de que programas de aprendizagem profissional, por serem espaços de trabalho protegido, provêm oportunidades de capacitação e experiência profissional iguais, pelo menos no tempo em que os adolescentes realizam as atividades de aprendizagem. Todavia, a assimetria identificada no uso do tempo livre pode indicar a dificuldade de estender essa equidade aos outros espaços sociais frequentados pelos adolescentes e também após o término do PAP. Será que a mesma qualificação profissional recebida por meninos e meninas aprendizes reflete em oportunidades de desenvolvimento e de inserção no mercado de trabalho igualitárias? Essa é uma questão que demanda a realização de pesquisas futuras sobre a temática.

Os adolescentes indicaram que trabalhar durante essa etapa do desenvolvimento ocasiona consequências relativas às perdas do tempo de lazer, de estudos e da convivência social, além de danos físicos, que demandam um acompanhamento e melhorias já discutidas nos resultados do núcleo temático três. Mesmo assim é possível afirmar que, para os participantes, a inserção laboral realizada a partir do PAP foi avaliada como uma situação positiva, pelos ganhos psicossociais e pelas oportunidades de continuar no mercado de trabalho almejadas pelos participantes.

É necessário avaliar se as perspectivas de futuro e todas as ações realizadas pelos aprendizes no tempo presente de fato se concretizam em possibilidades de inserção no mercado de trabalho de forma positiva. Infelizmente, as limitações de tempo não permitiram estender a coleta aos adolescentes egressos do programa. Um estudo longitudinal que estendesse a coleta de dados um ou dois anos após os adolescentes se desligarem do PAP, ou mesmo uma pesquisa feita apenas com egressos poderia fornecer

maiores indícios da efetividade dos programas de aprendizagem profissional, possibilitando inclusive a verificação na diferenças de gênero na eficácia do PAP.

**ANÁLISE INTEGRATIVA DA GÊNESE E PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DA EXPERIÊNCIA DE INSERÇÃO LABORAL DE  
ADOLESCENTES INSERIDOS EM PROGRAMAS  
DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

8

### **Considerações iniciais**

O intuito desse capítulo é aprofundar a discussão a respeito dos principais aspectos relativos à gênese e processo de construção das representações sociais da inserção laboral em programas de aprendizagem profissional sob a perspectiva da abordagem processual. No intuito de triangular e permitir uma discussão unificada dos dados obtidos no conjunto da tese, e de maior compreensão sobre fenômeno investigado, os resultados encontrados no estudo um, especialmente sobre as RS hegemônicas de trabalho e adolescência, que orientam a produção das RS mais específicas a inserção laboral na adolescência, foram integrados e discutidos em conjunto com os resultados do estudo dois.

A Figura 8.1 expõe o quadro com a síntese integrativa da discussão, que apresenta o processo de gênese das representações sociais da inserção laboral em programas de aprendizagem profissional. Ele é constituído das condições de produção, ou seja, das diferenças de tempo e contexto entre a etapa um e a etapa dois de entrevistas do estudo dois; dos núcleos temáticos identificados no estudo dois; dos elementos que compõem as RS e suas respectivas ancoragens e objetivações e finalmente do estatuto epistemológico: a partir de quais ancoragens os entrevistados produzem conhecimento de senso comum sobre os objetos investigados nessa tese.

### Condições de Produção: diferenças no tempo e na experiência

- Adolescentes de classe popular, que estudam em escolas públicas e residem em bairros periféricos da Grande Vitória, diagnosticados enquanto áreas de risco social.

*Quatro primeiros meses de PAP*

- Experiências laborais iniciais

- Uso de elementos mais amplamente compartilhados no social para construir RS

- Menor uso de elementos advindos da experiência para construir RS

Núcleos Temáticos	Processos de formação das RS da inserção laboral de adolescentes inseridos em Programas de Aprendizagem Profissional		
	<i>Elementos mais centrais</i>	<i>Ancoragem</i>	<i>Objetivação</i>
<b>Processo de Inserção</b>	Família nuclear e extensa Dinheiro Inserção no mercado de trabalho	O suporte da família enquanto elemento essencial no processo de inscrição e inserção profissional.  São constituídas a partir do significado do trabalho para adolescentes de classe populares: - Importância colaborar com as despesas da família - Necessidade adquirir mais autonomia em relação aos pais, que não podem fornecer dinheiro para o lazer e gastos com objetos pessoais. - Adquirir experiência para conseguir se inserir no mercado de trabalho desde novo	Figuras familiares femininas - Prima - Mãe  Autonomia - Não pedir dinheiro - Gastar  Mercado de trabalho - Currículo - Estágio
<b>Avaliação do PAP</b>	Mudanças percebidas: - Uso do tempo, vida corrida e cansaço - Mudanças relacionais: menos tempo de convivência com os pares  Avaliação do PAP: as dificuldades de lidar com as regras são os pontos negativos  Processo de profissionalização: o PAP é um espaço de socialização, onde se adquire competências necessárias para inserção no mercado de trabalho e se amplia as redes de relações sociais com os pares e com adultos que servirão como apoio para continuidade no mercado de trabalho.  Objetivos distintos do PAP e diferenciadas perspectivas de futuro para públicos distintos: adolescentes (NÓS – garantia de um futuro profissional) e jovens (ELES- garantir um futuro e eliminar a situação de risco)	Gênese das RS sobre o PAP: comparação das experiências iniciais no PAP com os processos anteriores a elas:  As regras do PAP são mais rigorosas do que aquelas existentes em outros espaços frequentados pelos adolescentes. A adolescência não é uma fase onde se é disciplinado e as regras tem que seguir regras, contudo adolescentes aprendizes tem que seguir.  Trabalhar e adquirir conhecimentos é a forma do adolescente de classe popular ascender socialmente, e o PAP é a oportunidade que reúne os elementos trabalho e aprendizagem.  Representação Social do jovem comum de classe popular com o risco social  Autoimagem positiva enquanto adolescente aprendiz identificada com as representações de adulto trabalhador.	Regras: -Não pode -Celular  Aprendizes falando deles: - Botar no mercado de trabalho -Adolescentes - Diferentes (são diferentes do jovem em situação de risco)  Aprendizes falando dos outros adolescentes: - Jovens - Tirar da rua - Drogas
<b>Rotina do Adolescente</b>	Narrativa do cotidiano a partir de verbos que indicam a narrativa cotidiana do adolescente ação (acordar, pegar, ir, tomar vir), substantivos que indicam os locais da rotina (casa, escola, PAP) e demarcadores temporais (5 da manhã, meio dia, 6 da tarde).	Duas rotinas: Escola/PAP e rotina de atividades diferentes do PAP  Tempo livre não é sinônimo de tempo de lazer.  Divisão sexual do uso do tempo livre: meninas se ocupam mais de tarefas dentro da esfera doméstica e meninos gastam mais tempo em atividades fora do espaço doméstico.  Processo de adaptação à rotina: mudança de hábitos e estratégias para conciliar PAP e Escola. Cotidiano ficou corrido	Adolescente que está em trânsito e sempre correndo: - Acordar - Vir - Pegar - Sair - Chegar  Rotina repleta de atividades

- Adolescentes de classe popular, que estudam em escolas públicas e residem em bairros periféricos da Grande Vitória, diagnosticados enquanto áreas de risco social.

- Parte final do PAP. De 15 a 30 dias para o encerramento da parte teórica do PAP e permanência apenas na parte prática (empresa).

- Média de 16 meses de experiência laboral

- Ênfase nas experiências com a inserção laboral para construir as RS

- Uso de elementos mais amplamente compartilhados para construir as RS, contudo com menos ênfase do que na primeira etapa.

<b>Processo de Inserção</b>	Os motivos que levaram à inserção da PAP são mais relevantes do que o processo de inscrição, pouco mencionado nessa fase. Dinheiro Planos e projetos para dar continuidade à inserção laboral Família nuclear	Trabalhar é necessário por que trabalhar é significado como algo pessoalmente importante e que permite ser autônomo.  A inserção no mercado de trabalho é representada a partir da perspectiva de futuro, que parece ter sido adquirida ao longo da experiência profissional: a entrada no PAP é compreendida a partir da noção de continuidade no mercado de trabalho e os planos concretos para dar seguimento à inserção laboral são apresentados. O esforço pessoal é destacado.  Pressão da família para que o tempo livre seja ocupado com vistas a evitar que o adolescente se envolva em situações de risco	Autonomia: - Ter meu dinheiro - Comprar  Expectativas de futuro materializadas em planos de continuidade profissional: - Ser contratado - Ser indicado para uma vaga pelo chefe - Arrumar um estágio
<b>Avaliação do PAP</b>	Ênfase nas mudanças comportamentais, associadas à aquisição de competências e habilidades relacionais valorizadas no mercado de trabalho.  Perspectivas de futuro e planejamento: aquisição de conhecimentos e crescimento profissional  Manutenção do ELES X NÓS na avaliação dos objetivos do PAP  Dupla avaliação do PAP: - avaliação negativa do espaço onde acontece a parte teórica devido à monotonia das aulas, aos aspectos relacionais e a intransigência de alguns educadores da equipe técnica. - avaliação positiva do espaço onde ocorre a parte teórica: forma menos verticalizada de se relacionar com os adultos, avaliação de que há maior aprendizagem com a prática, rotina de trabalho menos monótona. - avaliação crítica: apesar da avaliação do espaço onde ocorre à formação teórica ter apresentado mais elementos negativos, os adolescentes afirmam que a parte teórica do curso também é importante.	Práticas de aprendizado e relações sociais dos espaços de aprendizagem associadas a duas RS de duas instituições diferentes  - Espaço de aprendizagem teórico: práticas de ensino/aprendizagem associadas à escola (instituição direcionada a adolescentes - avaliação mais negativa)  - Espaço de aprendizagem prático: prática de ensino-aprendizagem associadas à empresa (instituição associada aos adultos – avaliação mais positiva)	Denominações distintas para os dois espaços de aprendizagem: parte teórica e parte prática.
<b>Rotina do Adolescente</b>	Avaliação do que o adolescente faz cotidianamente. Presença de adjetivos, além de substantivos e verbos, que qualificam a rotina.  O tempo livre é mencionado apenas com a indicação que ele é pouco ou utilizado na realização das tarefas escolares.  Efeitos negativos na saúde física e mental  Estratégias utilizadas para organizar a rotina e conciliar trabalho e estudo: - Passar mais tempo em casa descansando no tempo livre - Ficar sem almoçar para ser pontual -Estudar no espaço de realização da parte prática	Adolescente proativo e ocupado que se envolve em várias atividades com vistas em se preparar melhor para o futuro. Ele abdica dos momentos de tempo livre em função do planejamento do presente.  A rotina, que é representada de forma muito mais negativa e crítica e os danos causados pelo esforço são analisados.  A escola e o PAP são espaços de socialização com os quais os adolescentes expendem mais tempo. Mesmo o tempo livre é utilizado na realização de tarefas escolares.	Espaços centrais da rotina do adolescente: -Escola -PAP  Avaliação da rotina - Cansaço - Correria - Falta de tempo - Ficar doente por se alimentar mal

### Ancoragens das redes de representações: estatuto epistemológico

*Representação da inserção laboral a partir de uma série de antinomias associadas ao trabalho.*

- Autonomia versus depender dos pais  
- Experiência no mercado de trabalho versus inexperiência  
- Ôcio/Risco versus Rotina ocupada  
-Mundo das drogas x Mercado de trabalho  
-Adolescente aprendiz versus jovem “típico”

*Gênese das RS do PAP a partir do processo de aposta identitária.*

-Representações identitárias que autorizam e cristalizam comparações (ADOLESCENTE APRENDIZ X JOVEM)  
- Compreensão e apropriação do entorno social a partir do estabelecimento de relações particulares entre um grupo (adolescentes aprendizes) e um objeto.  
- Afirmação de uma identidade pessoal positiva que serve como justificativa para a posição que pretendem ocupar (sucesso profissional).

*Perspectiva de futuro modifica as representações dos processos de inserção laboral. As memórias pessoais são modificadas pela experiência presente.*

- Os planos de continuidade de inserção no mercado de trabalho são incluídos, na segunda etapa, nas motivações para entrada no PAP.

*Meritocracia e valorização do esforço individual (valores ideológicos) que sustentam a representação positiva que os adolescentes fazem representação da inserção profissional*

### **Condições de Produção**

As representações sociais, de acordo com Moscovici (2010), servem para que os indivíduos convencionalizem objetos, pessoas e eventos que ocorrem em seus cotidianos. Elas orientam as pessoas, permitindo que classifiquem novas experiências, observando os sistemas de linguagem, valores e cultura onde os indivíduos estão inseridos. Também servem para que as pessoas se posicionem em relação ao novo: como nomear, interpretar, se comportar e se posicionar afetivamente. Devido ao caráter social da existência humana essas representações são elaboradas e organizadas nas relações sociais, nas trocas cotidianas, nas comunicações sociais.

A gênese das representações sociais é realizada a partir classificação e inscrição de novos elementos (informações, cognições, ideologias, normas, crenças, valores, atitudes e opiniões) a um quadro de pensamento social pré-existente (Jodelet, 2001, Moscovici, 2010), por meio da ancoragem desses em representações sociais já existentes. Para Moscovici (*op. cit*), essa incorporação de novos fenômenos dentro de sistemas explicativos familiares, e por isso mesmo mais socialmente aceitáveis, permite a construção dos sistemas de pensamento e, ao mesmo tempo, a manutenção do aspecto consensual das representações sociais, permitindo a continuidade do processo de comunicação social.

Franco (2004) afirma a importância da análise do contexto no estudo da gênese das representações sociais, visto que as representações sociais e as práticas associadas a elas refletem esse contexto. Para isso é necessário, além de identificação do perfil econômico e demográfico, conhecer as condições em que os indivíduos estão inseridos, a partir da identificação de aspectos históricos e culturais relativos à sua pertença grupal. Para a autora, o indivíduo/grupo de quem se investiga determinada

representação social deve ser visto enquanto “um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade” (p. 171). Na adoção dessa perspectiva faz-se necessário, portanto, a identificação dos sistemas de valores, crenças e conhecimentos sobre a qual essas representações são constituídas. Ou seja, conhecer o sistema de representações sociais anteriores que funcionam como sistema de ancoragens para novas representações.

#### **Ancoragens iniciais: trabalho e adolescência.**

De acordo com Moscovici (2010) existem ideias fonte (denominadas pelo autor de *thematas*) que são utilizadas nas comunicações cotidianas diárias e estão profundamente enraizadas na memória coletiva do grupo, funcionando como geradoras de representações sociais. Normalmente tomam forma de díades, “ancoradas em sistemas de oposição contrastados e relacionados” (p. 245). Marková (2006) argumenta que para que as antinomias de pensamento de senso comum possam ser consideradas *thematas*, é necessário que se originem de questões consideradas “foco da atenção social e fonte de tensão e conflito” (p.252). A partir do momento em que se tornam objetos que têm grande atenção social e sobre os quais se problematiza, se discute em um amplo debate social, podem ser consideradas *thematas*. O fato de que a adolescência e o trabalho são objetos de representações sociais em vários grupos sociais, que compartilham elementos dessas RS, também contribui para a constituição dessas antinomias em *thematas*.

Segundo Campos (2013), uma das formas de se constatar que uma representação social é hegemônica é comparar se pesquisas realizadas em diferentes contextos culturais sobre a RS de um mesmo objeto social compartilham “nódulos de significados”



(p. 62), constituídos de um conjunto de elementos representacionais. As RS de adolescência e trabalho podem ser consideradas *hegemônicas*, visto que apresentam elementos que são amplamente compartilhados por distintos grupos sociais, que constituem uma visão de mundo, de uma determinada época histórica sobre esses objetos sociais. Isso pode ser constatado durante a revisão de literatura sobre adolescência e sobre o trabalho na adolescência que estão nos capítulos dois e três da tese. Pode-se considerar que as representações desses dois objetos, além de hegemônicas, têm origem em *themas* cujos significados são antinômicos – a adolescência refere-se ao descompromisso, à alegria, à irreverência e à rebeldia, enquanto o trabalho faz alusão ao compromisso e à responsabilidade.

Contudo, mesmo representações hegemônicas com significados com alto grau de consenso, podem repercutir de formas diferenciadas em grupos e produzir diferentes sentidos, gerando o que se pode denominar de *representações emancipadas*, que expressam versões específicas do grupo de participantes da pesquisa a respeito de ideias e conhecimentos circulantes, apresentando certa autonomia e resultando da interação e da experiência vivenciada. Os adolescentes aprendizes manifestam diferentes visões, práticas e narrativas para esses objetos, que foram produzidas e desenvolvidas a partir da experiência diferenciada que têm no PAP. Essas experiências são distintas de adolescentes de classe média, que vivenciam uma moratória social e adiam sua entrada no mercado de trabalho, e de outros adolescentes de classe popular, que ou não conseguem ter acesso a trabalho ou o exercem em condições irregulares e até mesmo insalubres.

Dessa forma, o adolescente que trabalha no PAP é percebido e se percebe a partir da positividade que a situação de trabalho inculca na vivência da adolescência, por

acabar com o tempo ocioso do adolescente e conseqüentemente tirá-lo de situações de risco potenciais. Além disso, o trabalho, na percepção dos entrevistados, fez com que eles adquirissem responsabilidade e conseqüentemente amadurecessem, o que modificou sua rotina que se tornou mais repleta de obrigações e com menos tempo livre para curtição. Dessa forma as práticas cotidianas dos aprendizes se afastam cada vez mais do estereótipo do adolescente “genérico” e se tonam cada vez mais parecidas com o comportamento do adulto.

Adolescência e trabalho apresentam *significados* mais consensuais. Contudo, a experiência de inserção laboral em um programa de aprendizagem profissional funcionou enquanto processo mediador que possibilitou que os entrevistados produzissem diferentes (contudo sem serem incompatíveis) visões, práticas e narrativas que mediaram a construção e adição de novos *sentidos* para esses dois objetos sociais. Marková (2006) afirma que uma das características do pensamento social é o desenvolvimento do significado dos objetos sociais a partir da dialética, onde pares de ideias antinômicas constituem a gênese do desenvolvimento das representações sociais. O processo de organização das representações sociais dos adolescentes aprendizes sobre a inserção laboral em um PAP se deu a partir do encontro entre aspectos ideológicos, históricos e amplamente compartilhados das representações sociais de *adolescência e trabalho* com as *experiências* pelas quais os adolescentes passaram ao longo do período de aprendizagem profissional. Ao longo dos resultados apresentados nos núcleos temáticos um, dois e três, foi possível identificar que a articulação entre os sentidos atribuídos a esses dois objetos sociais deu origem às antinomias que são âncoras das representações sociais sobre a inserção laboral presentes nesse estudo: a) autonomia *versus* dependência dos pais; b) experiência no mercado de trabalho *versus*

inexperiência e desemprego; c) ócio/risco *versus* rotina corrida ocupada e cansativa; d) mundo das drogas e do risco *versus* mundo do mercado de trabalho; e) parte teórica do PAP *versus* parte prática; f) adolescente aprendiz *versus* adolescente “genérico”.

**A valorização da experiência nos processos de reorganização das representações sociais.**

De acordo com Jodelet (2005), as coisas não são definidas para os sujeitos pelos seus aspectos concretos, e sim pelos sentidos que elas vão ganhando na experiência, que é definida como a experimentação singular do mundo que, apesar de individual, tem seus sentidos atribuídos a partir de situações com as quais os indivíduos se deparam. É a relação do conhecimento que se tem do mundo, adquirido a partir de vivências com a forma pela qual se experimenta o mundo.

Apesar de ser algo pessoal, a experiência não é descolada do contexto social e se vale de crenças, valores e representações compartilhadas pelo grupo do qual esse indivíduo faz parte. Não ocorre em um vazio social e só acontece a partir do momento em que é reconhecida, compartilhada e confirmada por outras pessoas (Jodelet, 2005).

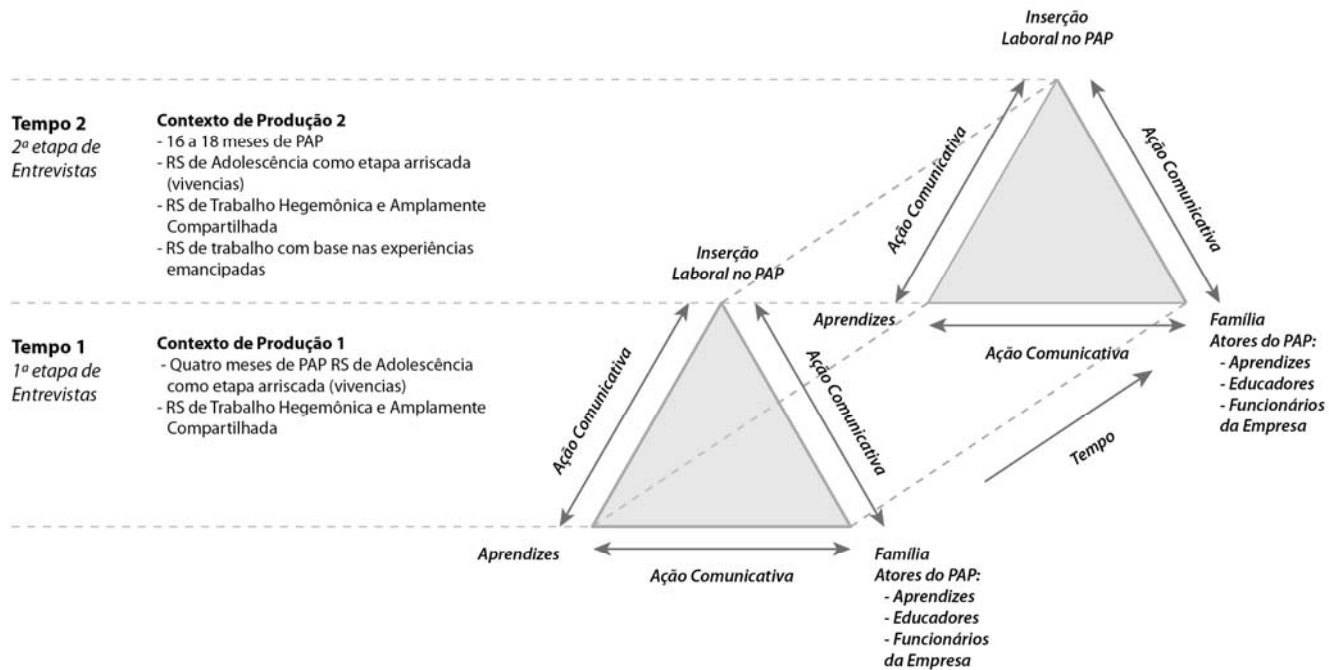
A valorização da experiência nos estudos em RS reforça o caráter ativo das pessoas e afasta a noção de que o indivíduo é um “idiota cultural”, unicamente influenciado pelo ambiente que tem total poder coercitivo sobre ele. A partir do momento em que se identifica a natureza criadora e transformadora das experiências, consegue-se afastar o determinismo social e torna-se possível compreendê-la como forma dos indivíduos agirem sobre o mundo (Jodelet, 2005). A relação entre experiência e RS é dialética visto que as práticas advindas dessa são essenciais para a gênese e modulação das representações sociais e que as experiências só podem ser analisadas a

partir de referências e códigos que são fornecidos pelos sistemas de representação em vigor na esfera social.

A experiência é construída na intersubjetividade, ou como Jovchelovitch (2004) denominou, no espaço do “entre”, que é o palco das relações recíprocas entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objeto. Essas relações são mediadas pelo encontro entre os constituintes culturais e ideológicos das representações sociais com os sentidos originados pelas vivências mais singulares dos indivíduos.

O processo de representar, por não ser apenas cognitivo e por possuir mais do que objetivos epistêmicos, é dependente do contexto material concreto e dos processos de comunicação. Para Jovchelovitch (2008), mais do que representar objetos e possibilitar a compreensão do estado das coisas no mundo, a representação permite ao sujeito compreender quem ele é, quem são as pessoas que estão inter-relacionadas com ele, e avaliar e classificar a importância dos objetos sociais. Por ter um caráter relacional, onde a ligação entre o psicológico e o social é mediada pelos fenômenos de comunicação, as representações sociais podem ser compreendidas como “uma tarefa pública, um processo contexto-independente vinculado às condições sociais, política e históricas que configuram contextos determinados” (Jovchelovitch, 2008, p. 36).

A Figura 8.2 indica as condições de produção da RS da inserção laboral a partir do PAP. O modelo toblérone das representações sociais, discutido no capítulo cinco, permite compreender com mais propriedade as relações entre experiência e representações sociais.



**Figura 8.2** – Aplicação do modelo Toblerone na análise dos contextos de produção das representações sociais de inserção laboral

Ao modelo Sujeito-Outro-Objeto (Figura 5.1 – p.126) foi acrescentada a dimensão do tempo e a construção de um projeto que se constrói a partir das experiências vivenciadas. A figura apresenta o processo de construção das representações sociais a partir duas etapas de coleta de dados: a primeira ocorrida aproximadamente nos quatro primeiros meses e a segunda de doze a quatorze meses depois, quando a parte teórica do PAP se encaminhava para o final e restariam apenas mais seis meses de PAP, que ocorreriam exclusivamente na empresa onde o adolescente a realizava a parte prática do PAP.

É possível perceber várias similaridades entre as duas etapas: o contexto socioeconômico dos entrevistados não se modificou, os principais interlocutores se mantêm e as concepções de adolescência em situação de risco e de trabalho (amplamente compartilhadas no universo consensual) continuam servindo de âncoras para se atribuir sentidos à inserção laboral.

Contudo, a forma como os adolescentes se relacionam com os pares e com os adultos se modifica. As relações familiares, presentes nos núcleos temáticos um e três na segunda etapa das entrevistas, foi menos destacada, até porque geralmente aconteciam durante o tempo livre dos adolescentes, que ficou reduzido. A forma de analisar as relações com os adultos no PAP também se alterou: na parte dois os entrevistados diferenciam as relações com os educadores das relações com os funcionários da empresa onde realizam a parte prática. Existe uma avaliação mais negativa do espaço de aprendizagem teórica em relação ao espaço de aprendizagem prática, possivelmente influenciada pela avaliação das relações estabelecidas nos dois espaços.

É interessante analisar que a própria palavra para designar os adultos responsáveis pela formação técnica/teórica dos adolescentes (chamados de educadores) faz alusão aos processos escolares, que é uma instituição historicamente associada à formação de crianças e adolescentes. Os adultos com quem interagem na empresa não são denominados educadores: os adolescentes se referem a eles como chefes ou colegas de trabalho, dependendo das relações laborais estabelecidas com eles. Empresas são lugares organizados para receber adultos e essas diferenças ao longo do tempo acabam repercutindo na avaliação que os adolescentes fazem dos dois espaços. A percepção do Programa de Aprendizagem Profissional, que era mais unificada na primeira etapa de entrevistas foi dividida em duas a partir da qualidade das relações acontecidas nos dois espaços. No espaço onde ele é percebido como adolescente e as relações estabelecidas com os adultos são mais verticais, existe a avaliação de mais conflito. Onde as relações com adultos são percebidas como mais horizontais<sup>78</sup>, os entrevistados indicam a existência de menos conflito. Possivelmente a representação social do que é

---

<sup>78</sup> É importante deixar claro que essa é uma percepção dos entrevistados. As relações de trabalho em organizações são hierarquizadas. O que possivelmente ocorre é que os adolescentes não conseguem perceber essas relações de trabalho enquanto verticais.

adolescência influenciou a prática dos entrevistados nos dois espaços e, de forma dialética, as experiências vivenciadas nos dois espaços influenciou a construção das representações sociais sobre o PAP. A experiência certamente também influenciou o jeito como se auto avaliam: a identificação cada vez maior com o adulto, a intensificação da construção de uma identidade de trabalhador e o progressivo afastamento da representação social estereotípica do adolescente como indivíduo problemático.

Os 12/14 meses de experiência laboral no PAP acrescentaram novos sentidos a essas representações sociais, e servem de âncoras no processo de atribuição de sentidos para o trabalho na adolescência e para a inserção no programa de aprendizagem profissional. A experiência modificou a forma como os adolescentes perceberam as motivações de entrada, que, no segundo momento de entrevista incluíam aspectos relativos ao projeto de continuidade de inserção laboral. Pode-se inferir que houve uma mudança na orientação temporal, que no primeiro momento era mais imediatista e na segunda etapa de entrevistas incluiu também perspectivas de futuro. As representações sociais do PAP e da inserção laboral se modificaram com o acréscimo da experiência ao projeto das perspectivas de futuro dos participantes.

O trabalho é um dos elementos centrais da vida humana, que contribui fortemente para a organização das relações sociais, econômicas e políticas da sociedade. Sua representação é constituída por elementos valorativos e fortemente consensuais que são amplamente compartilhados por adolescentes aprendizes (Tabela 6.4 do capítulo seis, p.146), o que faz com que ela possa ser caracterizada como uma *representação social hegemônica*. Contudo ao longo dos 12/14 meses de experiência laboral que separaram as entrevistas, essas representações sociais de trabalho sofreram uma modulação individual a partir do acréscimo de particularidades relacionadas ao

cotidiano laboral dos adolescentes e a forma como eles atribuem sentidos ao trabalho na adolescência. Isso fez que às representações iniciais fossem acrescentadas particularidades específicas das atividades de aprendizagem profissional desse grupo de adolescentes, fazendo com elas se tornassem representações emancipadas: trabalho como possibilidade de autonomia; trabalho como elemento chave na atribuição de um sentido para a vida e para a construção do projeto de futuro; o destaque para as mudanças especialmente das características comportamentais relativas ao desenvolvimento de habilidades relacionais; a forma de organizar as tarefas cotidianas e de tempo livre dos aprendizes, e o estabelecimento de relações (entre pares e adultos) a partir das questões referentes à inserção laboral.

O trabalho passa a ser um elemento organizador central de grande parte das outras experiências dos participantes, cujos impactos alcançam praticamente todas as outras esferas da vida desses aprendizes. Essa é a principal função da experiência nesse contexto: atribuir sentidos aos objetos sociais a partir das vivências originadas nela (Jodelet, 2005).

### **Gênese das Representações Sociais da Inserção Laboral : Elementos Centrais, Ancoragens e Objetivações**

#### **Processo de inserção no PAP.**

Na fase um, os processos destacam a importância do suporte familiar em todo o processo: dos primos que forneceram a informação sobre a existência e possibilidade de inscrição no PAP e da família nuclear, principalmente da mãe em apoiar o adolescente a seguir com o processo. Apesar de os resultados não indicarem imperativos relacionados ao sustento da família, é necessário considerar que, principalmente em classes



populares, o trabalho na adolescência é percebido de forma positiva (Sarti, 2007). É o trabalho que possibilita ao adolescente a autonomia em relação aos pais, o acesso a elementos “supérfluos”<sup>79</sup>, ao lazer, e a participação do custeio de despesas, mas na condição de provedor secundário.

Mesmo que não haja uma pressão categórica da família para o adolescente procurar uma ocupação, existe uma expectativa latente de que ele consiga uma atividade laboral. Outro aspecto é o receio que os pais têm de que os filhos, especialmente os meninos, por ficarem ociosos fora do período escolar acabem se envolvendo em situações arriscadas, principalmente com tráfico de drogas. Além das questões culturais, o trabalho é percebido pelos grupos populares como recurso de proteção potencial.

É importante ressaltar que em ambas as fases, especialmente na segunda, o discurso da necessidade da qualificação profissional e da experiência para ser competitivo no mercado de trabalho se faz presente, principalmente tendo-se em vista as dificuldades estruturais do jovem no Brasil e no mundo para conseguir se inserir e se manter no mercado de trabalho. As taxas de desemprego historicamente são maiores entre jovens de 15 a 24 anos do que em qualquer outro extrato da população economicamente ativa (Borges, 2014), chegando a ser três vezes maior do que entre a população geral. As condições de trabalho entre jovens também indicam maior precariedade (MTE, 2011), maiores índices de trabalho sem carteira assinada, não remunerado e trabalho doméstico sem carteira assinada, esse último especialmente entre jovens negras. Dessa forma a inserção em um PAP passa a ser vista como oportunidade de se tornar mais qualificado e mais experiente e dessa forma ter maior

---

<sup>79</sup> Supérfluo no sentido de não ser indispensável à sobrevivência. Conforme já discutido roupas, eletrônicos, jóias, acesso a diversão e lazer são relevantes na construção das identidades juvenis e na socialização entre pares por pares. Rodriguez, DeSousa e Antoni (2014) discutem a construção das identidades juvenis a partir da imagem estética, das práticas de lazer e de estilos musicais compartilhados que ajuda a compreender melhor essa questão.

oportunidade de emprego, e de empregos melhores, do que outros jovens que não têm acesso a esse tipo de experiência.

Na segunda fase das entrevistas a questão da qualificação profissional ganha mais força. Se na primeira fase a experiência aparece como um dos aspectos motivadores, na etapa posterior ela se torna central ao ser parte do projeto relativo à perspectiva de futuro dos entrevistados. As razões para inserção na etapa um se referem principalmente ao provimento de necessidades no presente, enquanto na etapa dois pode-se falar em mudança de perspectiva de tempo: Os objetivos almejados pelos adolescentes estão no futuro e o foco nessa dimensão temporal é o que dá coerência e orienta os sentidos que os participantes dão à experiência laboral.

Constatou-se a existência de relações dialéticas entre as dimensões temporais (Jedlowski, 2001; Zimbardo & Boyd, 1999). As expectativas que os entrevistados têm em relação ao futuro organizam as representações sociais que eles têm do passado (alteração das avaliações de motivação de entrada), as representações das experiências relacionadas ao PAP e as ações no tempo presente, que aparecem direcionadas para a continuidade do projeto de inserção laboral. Os adolescentes relatam ter planos para após a saída do programa, que passam pela obtenção de um estágio ou contratação na empresa onde realizavam o PAP. E essas expectativas ecoam em práticas que acabam por aumentar a carga de atividades cotidianas: os cursos técnicos que realizam na parte da noite ou a frequência a pré-vestibulares, o aprendizado de informática e de idiomas.

A perspectiva de tempo direcionada para o futuro modificou a forma como os adolescentes avaliam as situações e se comportam. Funcionou também como uma estratégia de enfrentamento diante das dificuldades relatadas (principalmente no núcleo temático três da fase dois onde os efeitos físicos negativos aparecem destacados)

e como apoio para os entrevistados abrirem mão de questões prazerosas e importantes (convívio com os pares, tempo de lazer, tempo de sono) em função de recompensas futuras. Para entender o adiamento da gratificação é necessário considerar que as crenças ou orientações constituintes da perspectiva de futuro são âncoras das representações sociais desses adolescentes sobre a inserção laboral no PAP. Por ser um elemento da perspectiva de tempo futuro dos entrevistados, o adiamento da gratificação é construído como uma estratégia de autorregulação das práticas dos aprendizes que, conjuntamente com crenças acerca do futuro, aumentam a instrumentalidade e persistência do comportamento no tempo presente, orientada pelas representações e objetivos futuros relacionados a inserção e continuidade da vida profissional. É importante destacar a importância das redes de relações sociais (educadores sociais, funcionários das empresas onde realiza a parte teórica, familiares professores, pais, serviços de psicologia e orientação, colegas) como influências nas construções que os entrevistados desenvolveram acerca do futuro e nos objetivos que estabelecem.

Esses resultados que indicam mudanças nas perspectivas de futuro dos entrevistados são relevantes tendo em vista as dificuldades de adolescentes de classe popular de manifestarem com clareza interesses e engajamentos em projetos futuros identificadas em estudos anteriores (Ramos, Seidl-de-Moura & Pessôa, 2013; Zappe, Moura-Jr, Dell'aglio & Sarriera, 2013).

Tendo em vistas as considerações feitas por Doise (2002), sobre a importância de avaliar os processos psicossociais também a partir de seus aspectos sociais, é necessário acrescentar à análise das perspectivas de tempo futuro desses adolescentes aprendizes as ponderações realizadas por Macedo (2012), relativas à influência da ideologia liberal sobre a forma como esses projetos de vida são organizados. Essa

ideologia destaca a ênfase no esforço pessoal e a crença no livre arbítrio para se fazer escolhas direcionadas às práticas relativas à perspectiva de tempo: o sucesso no futuro é um ideal a ser conquistado pelo adolescente, a partir exclusivamente de seu esforço pessoal. Os fatores macrossociais acabam não sendo avaliados e existe a crença de que as dificuldades podem ser superadas, se o adolescente se esforçar e trabalhar duramente, o que pode contribuir para a desoneração do papel do Estado em prover políticas públicas eficientes, que propiciem oportunidades de trabalho decente para jovens.

A inserção desses adolescentes é justificada pela possibilidade de uma formação profissional, que amplia expectativas de futuro e aumenta as chances reais de integração no mercado, em melhores condições do que outros adolescentes de mesma condição social. Contudo, não se trata de uma escolha individual propriamente dita. Essa inserção no mercado de trabalho também é consequência de uma realidade social excludente, em que adolescentes de classe popular dificilmente têm oportunidade de viver a moratória social e ter acesso a uma educação de qualidade que propicie melhores oportunidades profissionais. É válido apresentar aqui a reflexão feita por um dos participantes sobre essa situação, na segunda fase das entrevistas:

Vamos ver. Eu acho legal, mas eu acho que seria melhor se o salário mínimo fosse maior, pros pais receberem mais, pra dar uma educação melhor, pra gente não precisar trabalhar agora, mas estudar, estudar bem, pra gente conseguir um serviço melhor lá na frente. A gente trabalhando aqui agora, a gente estuda, mas a gente não consegue se concentrar cem por cento no estudo, que a gente já sai e tal, a gente não consegue focar cem por cento. Mas se a gente estudasse, tivesse aquele ensino bom, e a gente só ficasse focado nos estudos, a gente conseguiria. É, porque a gente não consegue ficar cem por cento focado nos estudos. Aí se o salário fosse... Se o salário dos pais fosse maior e as coisas não fossem crescendo o valor junto com o salário, acho que a gente conseguiria ter uma vida bem melhor (Participante 25, masculino, 17 anos)

Outra consideração relevante de ser feita é que apesar da importância do aumento da perspectiva e da importância de tempo futuro entre os entrevistados na fase dois do estudo, os resultados indicaram também que os adolescentes relataram estar

mais estressados, cansados, e a ocorrência de problemas de saúde, na medida em que se pressionavam mais para melhorar o desempenho e usar seu tempo de modo mais eficiente.

#### **Avaliação do PAP.**

É a partir desse núcleo que se conseguiu verificar mais claramente que as representações sobre a inserção laboral vão sendo construídas concomitantemente com a construção da identidade social dos participantes como *adolescentes trabalhadores*, que os distingue positivamente dos pares que não estão em PAP e nem trabalham. É possível perceber que a gênese e organização das representações sociais ocorrida durante o processo de aprendizagem profissional acontece a partir da (des)identificação progressiva do adolescente com elementos atinentes às RS do adolescente “genérico” e aproximação cada vez maior com a imagem de trabalhador e adulto.

As relações antinômicas, que foram apresentadas na primeira sessão dos resultados de análise de conteúdo, encontram-se também nessa sessão e são componentes importantes nos processos de categorização social, relativos às construções das representações sociais identitárias, que interrelacionam as RS que os adolescentes têm de si, dos outros pares que não trabalham e do Programa de Aprendizagem Profissional.

Essas construções de conhecimento que os indivíduos fazem sobre os grupos de pertença (endogrupo) e os demais grupos com os quais ele interagem (exogrupo), permitem a realização de estereotipações e autorizam a realização de avaliação de diferenças e de semelhanças a partir dos processos de categorização social (Deschamps & Moliner, 2009). Ao mesmo tempo em que avaliam as funções do PAP, os participantes

se autoavaliaram e aos pares que estão em PAPs de forma positiva (endogrupo) e aos pares que não fazem parte desses PAP (exogrupo) de forma negativa.

**PAP: adaptações realizadas e mudanças percebidas.**

Na primeira etapa de entrevista foi possível perceber um movimento dos entrevistados direcionado à adaptação a um lugar cujas rotinas e estruturas eram completamente novas para eles: acordar cedo, pegar ônibus várias vezes ao dia e fazer trajetos demorados, passar a maior parte do dia longe do local de residência. Acontece uma passagem brusca de um tipo de vida menos exigente para uma rotina em que acontecem mudanças nos hábitos, nas relações sociais, no tempo que se torna contado (literalmente, ver os termos indicativos de horário que compõem a classe 06P –), e as regras a serem observadas, além de rigorosas, não encontram precedentes em situações vivenciadas anteriormente.

Os resultados da primeira etapa indicam que os entrevistados estavam naquele momento se adaptando ao PAP. Estavam organizando, inclusive cognitivamente, as situações e mudanças ocorridas para conseguir elaborá-las e encaixá-las no conjunto de referenciais sociais que possuíam. A esse processo de somar novas e distintas experiências a uma realidade pré-determinada de convenções, Moscovici (2011) denominou de convencionalização. Dar forma a acontecimentos, objetos, pessoas e localizá-los em uma determinada categoria (p.34), é a principal função das representações sociais, de acordo com esse autor. A inserção e a adaptação aos códigos normativos no PAP demandaram que os adolescentes elaborassem representações sociais sobre o programa e novas representações sobre eles mesmos, ainda que ancoradas em representações sociais sobre adolescência e trabalho que já faziam parte do universo simbólico deles.

A presença da classe 03P na primeira fase exemplifica essa situação dos aprendizes terem que aprender a lidar com um conjunto de normas, regras e condutas, que vão de encontro aos códigos de conduta e vestimenta de culturas juvenis típicas de adolescentes “normais”. Durante a adolescência a filiação a grupos de pares é um importante processo para o desenvolvimento social. Alguns desses grupos ou “tribos” de filiação dos quais os entrevistados fazem parte possuem códigos de conduta, vestimenta e de estilos de se expressar (que são referências identitárias das constituições desses grupos – DeSouza, Rodríguez & De Antoni, 2014) que vão de encontro às normas disciplinares do PAP<sup>80</sup>.

Essa contradição cria um conflito entre a representação inicial que eles têm de si enquanto adolescentes, ancoradas em representações anteriores sobre a adolescência, que é dissonante da conduta que eles têm que ter após entrada no PAP, o que é resolvido ao longo da experiência de aprendizagem. Os entrevistados vão, progressivamente, internalizando e se adequando às regras, ao mesmo tempo em que vão construindo a identidade de *adolescente trabalhador*.

Esse movimento de tornar familiar uma experiência que era estranha, a partir da elaboração de representações sociais, pode ser percebido ao se comparar as mudanças percebidas pelos adolescentes na primeira (Tabela 7.15) e segunda fase (Tabela 7.16). Na primeira fase as principais categorias atinentes às modificações percebidas (*Tempo e Escola*) compreendem os impactos percebidos pelos adolescentes no uso do tempo e da rotina escolar, elementos “externos” a eles e que indicam as tentativas do entrevistado de se adaptar nos primeiros meses de aprendizagem. Na segunda fase, as principais

---

<sup>80</sup> Os códigos de conduta e vestuário só precisam ser observados quando os aprendizes estão no PAP. Usar sapato fechado, calça jeans que não seja muito justa, não usar *piercing* e brinco (no caso dos meninos), não usar joias extravagantes são regras que devem ser observadas apenas durante um período do dia. E mesmo a observância à essas regras apenas no espaço do PAP na primeira fase de entrevista se mostra complicada para o entrevistados. Contudo existem regras como o uso do cabelo curto pelos meninos e que não esteja pintado em cores extravagantes que afetam os códigos estéticos dos adolescentes em outros espaços.

mudanças percebidas são comportamentais, e se referem à aquisição de características psicossociais que são socialmente desejáveis e valorizadas no mercado de trabalho. É possível perceber dois esforços de familiarização: o primeiro, na fase inicial de se adaptar às mudanças na rotina, às normas disciplinares do PAP; e o segundo na fase final em que o adolescente precisa se adequar ao ideal de empregabilidade<sup>81</sup> para conseguir continuar no mercado de trabalho após se desligar do PAP.

**PAP: atribuição de diferentes funções para diferentes grupos a partir da categorização social.**

A identidade social unifica e integra o sujeito em um conjunto de outros indivíduos portadores dos mesmos atributos, permitindo sua identificação. Também opera ao realizar diferenciações das pessoas pertencentes a outros agrupamentos sociais. Nesse sentido, a identidade é sempre contrastiva, visto que cria demarcações e limites entre os componentes de uma categoria social e os outros, estabelecendo fronteiras simbólicas e sociais entre os sujeitos.

Nos estudos que envolvem representações sociais identitárias (Camargo, 2005; Jodelet, 2005B; Joffe, 1998) é importante discutir de que forma a construção da alteridade dos indivíduos se fundamenta para instituir e conseguir manter a distância intergrupala a partir do estabelecimento de características negativas para o outro, seja em relações interpessoais ou intergrupais. No intuito de preservar o grupo de pertença, sua autoimagem e autoestima “o outro, como *não eu e não nós* deve ser afastado ou tornar-se estranho pela [acentuação] das características opostas àquelas que são próprias da identidade” (Jodelet, 2002, p. 51).

---

<sup>81</sup>De acordo com Campos e Freitas (2008) pode-se conceituar empregabilidade como características, habilidades e atitudes esperadas para um profissional. Abrange um conjunto de competências e habilidades necessárias para uma pessoa conquistar e manter um trabalho ou emprego. Para as autoras, características pessoais, crenças e atitudes também podem exercer forte influência sobre a eficácia nos resultados da busca de emprego ou trabalho. Apesar de nenhum participante ter utilizado a palavra empregabilidade, o conceito aparece constantemente na fala dos participantes, principalmente no que se refere às mudanças percebidas após entrada no PAP.



Esses processos de categorização realizados pelos entrevistados no intuito de diferenciar positivamente de outros grupos de adolescentes a partir das oposições entre o adolescente comum e o adolescente que trabalha se tornam visíveis quando: 1) os adolescentes atribuem sentidos à adolescência e ao trabalho na adolescência (primeira seção de resultados da análise de conteúdo – Figura 7.3); e 2) na análise dos conteúdos das classes 03P e 07P e das Tabelas 7.18 e 7.19, que apresentam as funções do PAP para diferentes classes de adolescentes. Ocorre um fenômeno que Moliner e Deschamps (2009) denominaram de *aposta identitária*, que se refere à compreensão e apropriação do entorno social a partir do estabelecimento de uma relação particular entre um grupo (aprendizes) e um objeto (programa de aprendizagem profissional). A afirmação das especificidades do grupo de pertença e do exogrupo são feitas a partir da representação social que os adolescentes têm sobre o PAP.

As várias representações sociais de adolescência e as criação de categorias distintas de adolescentes orientam as práticas dos adolescentes aprendizes, especialmente no que se refere à constituição identitária. Um sistema organizado a partir da relação entre representações hegemônicas, mais ideológicas, e nas quais estereótipos se fazem mais presentes e representações emancipadas, em que elementos que dizem respeito às experiências específicas do grupo são mais salientes, especialmente nas entrevistas feitas na segunda fase de entrevistas.

As representações identitárias que autorizam e cristalizam as comparações: iniciam-se na primeira fase e continuam presentes na segunda, quando os adolescentes atribuem distintas funções do programa de aprendizagem profissional para diferentes tipos de adolescentes, de acordo com o grupo de pertença (endogrupo ou exogrupo).

Para o grupo de entrevistados a inserção no PAP é um projeto que se inicia no presente e que possui repercussões no futuro relativas ao processo profissional, enquanto para o grupo de jovens em situações de risco as consequências são imediatistas almejando a manutenção da integridade física e moral desses indivíduos.

O processo de construção identitária implica na comparação entre grupos, em que o processo de avaliação positiva de si e negativa do outro passa pela atribuição de estereótipos. No caso da avaliação intragrupal, que é positiva, os estereótipos são relativos à figura do trabalhador (identificação com a figura do adulto de bem, com os modelos de empregabilidade). Já a avaliação intergrupala é negativa e se fundamenta nos estereótipos contidos nas representações sociais que associam o risco aos adolescentes de classe popular.

Os conteúdos das representações identitárias são amplamente partilhados pelo grupo e desenvolvidos, sendo que a pertença grupal se sobrepõe às características pessoais. A experiência e a interação social foram fatores essenciais para o desenvolvimento dessas representações.

As representações sociais identitárias possuem função explicativa, que serve para antecipar, legitimar e explicar as práticas e mudanças de comportamentos adotadas após a inserção laboral. Também são justificadoras do processo de auto valorização, visto que servem para que os participantes defendam uma identidade social positiva, que justifica as posições sociais que pretendem alcançar, relativas à perspectivas de futuro que projetam para si, baseadas na meritocracia e valorização do esforço pessoal. As características pessoais positivas que os adolescentes afirmam ter adquirido contribuem para a manutenção da autoestima, por fazerem parte de um grupo de adolescentes que é positivamente distinto na sociedade (Deschamps & Moliner, 2009).

### **Considerações Finais**

A combinação de resultados provenientes do estudo um e dois, que utilizaram diferentes abordagens da teoria das representações sociais permitiu identificar a estrutura das RS sobre trabalho e inserção laboral na adolescência, de que forma ela se articula com as RS de adolescência e como os conteúdos hegemônicos identificados no estudo de abordagem estrutural possivelmente subsidiam a organização de representações sociais mais emancipadas sobre o trabalho na adolescência, investigado no estudo dois da tese.

O uso das duas perspectivas teóricas possibilitou uma abordagem mais aprofundada do fenômeno investigado, visto que além de identificar os elementos constituintes das RS, no estudo três foi possível verificar as ancoragens e objetivações, analisar o contexto de produção, levando em conta inclusive aspectos mais sociais e ideológicos que orientam a construção do significado do trabalho em sociedades capitalistas, o que não é comum nos estudos que utilizam representações sociais, que geralmente se restringem a identificar os elementos constituintes das RS. Foi possível avançar no estudo do conceito de experiência enquanto fator constituinte das representações sociais, como proposto por Jodelet (2005), ao associá-lo com os pressupostos teóricos de Jovchelotich (2008) e Bauer & Gaskell sobre os contextos de produção das representações sociais.

Além dos resultados que permitiram avaliar o impacto psicossocial da inserção de adolescentes em programas de aprendizagem profissional, que podem contribuir para a realização de melhorias do programa, o conjunto dos estudos apresentou possíveis contribuições teóricas para a análise das representações sociais. A

identificação dos estatutos epistemológicos demandou que se utilizasse conceitos da psicologia social, como identidade e perspectiva de tempo, nos estudos um e dois. Este é um indicativo de que os estudos em representações sociais apresentam uma diversidade de possibilidades de articulações teóricas com outros campos da psicologia social, fato já identificado por Doise (2001). Tais articulações teóricas possivelmente contribuirão para a manutenção da TRS como um campo fecundo (Jodelet, 2001) de produção de conhecimento.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** | **10**

### Referências Bibliográficas

- Abramo, H. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-73). São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo.
- Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. *Papers on Social Representation*, vol 2(2), p. 75-78.
- Abric, J. C (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: A.S.P. Moreira & D.C. de Oliveira (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Abric, J. C (2001A). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J. C. Abric (Org.). *Pratique sociales et représentations* 3<sup>a</sup> ed (pp. 11-36). Paris: PUF.
- Abric, J. C (2001B). L'Approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société* 4(2), 81-104.
- Abric, J.C (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J. C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp.59-80). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Alba, M. (2011). Representações Sociais e Memória Coletiva : uma releitura. In Almeida, A. M. ; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (orgs.) *Teoria das Representações Sociais : 50 anos* (pp.393-432). Brasília : Technopolitik.
- Aléssio, R. L. D. S., & Santos, M. F. S. (2005). Desenvolvimento humano e violência na zona rural. In: Santos. M. F. S & Marinho, L. M. A. (orgs). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. (pp 77-97) Recife / Maceió: Editora Universitária da UFPE/EdUFAL
- Almeida, A. M.O; Santos, M. F. S.S & Trindade, Z. A.(2000). Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, 8(3), 257-267. Recuperado de <http://tinyurl.com/almeida2000>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 87-98.
- Alves-Mazzotti, A. J. A(1998). Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: A.S.P. Moreira & D.C. de Oliveira (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 285-302.) Goiânia: AB

- Amazarray, M R; Thomé, L D; Souza, A P L; Poletto, M & Koller, S H. (2009) Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), pp. 329-338.
- Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2012). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. *Social indicators research*, 106(1), 41-59.
- Andi: Comunicação e Direitos (2013). *A mídia brasileira e as regras de responsabilização dos adolescentes em conflito com a lei - Parte 01: Construindo uma mentalidade*. Recuperado de <http://tinyurl.com/andi2013>
- Apostolidis, T. (1992). A propos de la contribution de Sotirakopoulou & Breakwell. *Paperson Social Representations*, 1, p. 39-42. Recuperado de <http://www.psr.jku.at/>.
- Apostolidis, T. (2007). Representations Sociales et Triangulation: enjeux théorico-methodologiques. In Abric, J. C. (org). *Méthodes D'étude des représentations sociales*. 2<sup>a</sup> ed. (pp. 13 – 36). Ramonville-Saint-Agne, France : éditions Érès.
- Apostolidis, T., & Fioulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité. *European Review of Applied Psychology*, 54(3), 207-217.
- Apostolidis, T., Fioulaine, N., Simonin, L., & Rolland, G. (2006). Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect†. *Psychology and Health*, 21(5), 571-592.
- Araújo, C. & Scalón, C. (2005). Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In Araújo, C. & Scalón, C (orgs). *Gênero, trabalho e família no Brasil*. (pp 15-77). Rio de Janeiro: FGV.
- Araújo, D C & Coutinho, I. J. S. S. (2008) 80 anos do Código de Menores. Mello Mattos: a vida que se fez lei. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 1673, 30. Recuperado em 18 dez. 2010 de: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/10879>.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Arteche, A. X., & Bandeira, D. R. (2003). Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, 8(2), 193-201.

- Asmus, C I R F; Raymundo, C M; Barker, S L; P, C CC A &Ruzany, M H (2005) Atenção integral à saúde de adolescentes em situação de trabalho: lições aprendidas. *Ciênc.saúdecoletiva*, Vol. 10, no. 4, pp. 953-960.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental psychology*, 23(5), 611.
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., &Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personalityand individual differences*, 46(2), 250-253.
- Barbour, R. (2009) *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (1999), Towards a Paradigm for Research on Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29: 163–186.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353.
- Bauer, M.W. (2010) Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento* 12 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, emancipated and polemic social representations: Parental dialogue regarding Israeli naval commandos training in polluted water. *Papers on Social Representations*, 12, 6-15.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=en&tlng=pt).
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Boniwell, I, & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice*, 165-178.
- Bonomo, M. (2010) *Identidade social e representações sociais de rural e cidade em um contexto rural comunitário: campo de antinomias*. Tese de Doutorado não publicada,



- ,Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.
- Borges, B. K. (2014). Situação do mercado de trabalho juvenil nas principais regiões metropolitanas do País: breve análise. *Indicadores Econômicos FEE*,41(3).
- Bourdieu, P. (1983) “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”. In Bourdieu, P. *Questões de Sociologia*. (pp. 112-121). Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero.
- Bourdon, S (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hiperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. In: Roulleau-Berger, L; Gauthier, M. (Dir). *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*.(pp. 73-85.) Paris: Edition de l'Aube.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2005).Time perspective, health, and risk taking. . In Strathman, A & Joireman, J. (orgs)*Understanding behavior in the context of time* (pp 85-107). Mahwah: Erlbaum.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (1997). Constructing Time After Death The Transcendental-Future Time Perspective. *Time & Society*, 6(1), 35-54.
- Brasil, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Recuperado em 18 dez. 2010 de [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br).
- Brasil. *Decreto nº 17.943-A*, de 12 de outubro de 1927. Recuperado em 18 dez. 2010 de [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br).
- Brasil. *Decreto nº. 5598*, de 1º de Dezembro de 2005. Recuperado em 18 dez. 2010 de [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br).
- Brasil. *Lei nº 8.069* (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 13 de julho de 1990. Recuperado em 18 dez. 2010 de [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br).
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2010). *Manual da aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz* (3a ed. rev. ampl.). Brasília, DF. Recuperado de <http://tinyurl.com/mtepub2010>
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2013). *Sistema de informações sobre aprendizagem – SisAprendizagem. Relatórios gerenciais*. Recuperado de <http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/sisaprendizagem.html>
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14(28), 125-137.

- Câmara, S. G., Sarriera, J. C., & Pizzinato, A. (2004). Que portas se abrem no mercado de trabalho para os jovens em tempos de mudança? In J. C. Sarriera, K. B. Rocha, & A. Pizzinato (Orgs.). *Desafios do mundo do trabalho* (pp. 73-114). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In Moreira, A. P; Camargo, B. V, Jesuíno J. C. & Nóbrega, S. M. (orgs) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539.). João Pessoa: Editora UFPB.
- Camargo, B. V., Justo, A. M., & Jodelet, D. (2010). Normas, representações sociais e práticas corporais. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(3), 456-464.
- Camargo, B. V., & Wachelke, J. (2010). The study of social representation systems: relationships involving representations on aging, AIDS and the body. *Papers on social representations*, 19(21), 1-21. Recuperado de <http://psych.lse.ac.uk/psr/>
- Campos, K. C. L., & Freitas, F. A. (2008). Empregabilidade: construção de uma escala. *PsicoUSF*, 13(2), 189-201. Recuperado em 12 de abril de 2014, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200006&lng=pt&tlng=pt.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200006&lng=pt&tlng=pt.)
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 220.
- Carvalho, R. G., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Comportamento adaptativo e perspectivação do futuro: Algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 554-561.
- Casal, J. (1988) Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Políticas y Sociedad*, Madrid, n.1, p. 97-104.
- Casal, J.; Garcial, M; Merino, R & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, n. 79, pp .21-48.
- Cerqueira-Santos, E; Neto, O. C. M & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In Habigzang, L. F; Diniz, E. D & Koller, S. H. (orgs.). *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. (pp. 18-29). Porto Alegre: Artmed

- Chittaro, L., & Vianello, A. (2013). Time perspective as a predictor of problematic Internet use: A study of Facebook users. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 989-993.
- Clementino, J. V. (2013). Aprendizagem profissional: a lei que promove trabalho decente para a juventude e desenvolvimento econômico e social para o Brasil. *Mercado de Trabalho*, 55, 45-50. Recuperado de <http://tinyurl.com/clemen2013>
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI)-Short Form An Italian Study. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347.
- Dall'Agnol, M. M., Fassa, A. C. G., & Facchini, L. A. (2011). Child and adolescent labor and smoking: a cross-sectional study in southern Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(1), 46-56.
- Dedecca, C. S., Ribeiro, C. S. M. D. F., & Ishii, F. H. (2009). Gênero e jornada de trabalho: análise das relações entre mercado de trabalho e família. *Trabalho, Educação e saúde*, 7(1).
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Deschamps, J-C & Moliner, P. (2009). As representações sociais. In Deschamps, J-C & Moliner, P (orgs.) *A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. (pp. 125-140). Petrópolis: Vozes.
- Dias, A. P.; Silva, F. J.; Chalegre, R. F; Sá, C. P., & Wolter, R. P. (2011). Sobre a memória social dos "Anos Dourados": Fusca, Copa do Mundo, Bossa Nova e Miss Brasil. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 110-123
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 189-195.
- Doise, W. (1996). Social psychology and the study of youth. *Social problems and social contexts in adolescence: perspectives across boundaries*. 63-82. New York: Walter de Gruyter.
- Doise, W. (2001). Atitudes e Representações Sociais. In Jodelet, d. (org). *As Representações Sociais* (pp. 173-186). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18(1), 27-35.

- Doise, W. (2011). Sistema e metassistema. In Almeida, A. M. ; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (orgs.) *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 123-156). Brasília : Technopolitik.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: CIES-ISCTE. Recuperado de: <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1319>. Acessado em 03/08/2011.
- Dutra-Thomé, L & Amazarray, M. R. (2014) Adolescentes e adultos emergentes em transição para a vida adulta. In Habigzang, L. F; Diniz, E. D & Koller, S. H. (orgs.). *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*. (pp. 84-100). Porto Alegre: Artmed
- Duveen, G. & De Rosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. *Paperson Social Representations*, 1, p. 94-108. Recuperado de <http://www.psr.jku.at/>. Acessado em 03/08/2011.
- Espíndula, D. H. P., Aranzedo, A. C., Trindade, Z. A., Menandro, M. C. S., Bertollo, M., & Rölke, R. K. (2006). "Perigoso e violento": representações sociais de adolescentes em conflito com a lei em material jornalístico. *Psic: revista da Vetor Editora*, 7(2), 11-20.
- Ferla, L. (2009) *Feios, sujos e malvados sob medida: a utopia médica do biodeterminismo, São Paulo (1920-1945)*. São Paulo: Alameda.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British journal of guidance & counselling*, 38(1), 61-82.
- Fischer, F. M., Martins, I. S., Oliveira, D. C., Teixeira, L. R., Latorre, M. D. R. D., & Cooper, S. P. (2003). Occupational accidents among middle and high school students of the state of São Paulo, Brazil. *Revista de Saúde Pública*, 37(3), 351-356.
- Fischer, F. M., Oliveira, D. C., Teixeira, L. R., Teixeira, M. C. T. V., & Amaral, M. D. (2003). Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(4), 973-984.
- Flament, C (2001). Approche structural et aspects normatifs des representations sociales. *Psychologie et Société*, vol 4(2), 57-80
- Flick, U. (2009) *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, C. (2004) *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- Fonseca, C. (2010). Ser mulher, mãe e pobre. In Del Priore, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. (pp. 362-400). 9ªed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
- Fonseca, J. C. (2003). *Adolescência e Trabalho*. São Paulo: Summus.
- Franco, M L P B. (2007). Jovens: uma leitura de suas Representações Sociais. *Difusão de ideias*, setembro, pp 1-12.
- Franco, M L P B (2008). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Galinkin, A. L., Almeida, A. M. D. O., & Anchieta, V. C. C. (2012). Representações Sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 365-374.
- Galland, O (1991). *Sociologie de la jeunesse: l'entrée dans La vie*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Gao, Y. J. (2011). Time perspective and life satisfaction among young adults in Taiwan. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(6), 729-736.
- Gonçalves, H S (2005) Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social* vol.17, n. 2, pp 207-219.
- Greene, A. L. (1986). Future-time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(2), 99-113.
- Griffin, C. (2001) Imagining New Narratives of Youth: Youth Research, the 'New Europe' and Global Youth Culture. *Childhood*, 8(2), pp 147-166
- Günther, I. D. A., & Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2008*. Recuperado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011). *Censo Demográfico 2010 - características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Recuperado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2008*. <http://tinyurl.com/pnad2008>
- Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2012) *Ipea data social*. Recuperado de <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>.
- International Labour Organization – ILO (2013). *World report on child labour: Economic vulnerability, social protection and the fight against child labour* / International Labour Office. Geneva: ILO. Recuperado de <http://tinyurl.com/ilo13log>
- Jedlowski, P. (2001). Memory and Sociology Themes and Issues. *Time & Society*, 10(1), 29-44.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. Em S. Moscovici (Org.), *Psicología social vol. II* (pp.469-494). Barcelona/Buenos /México: Paidós
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (org.) *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jodelet, D. (2002). A alteridade como produto e processo psicossocial. In Arruda, A. (org.) *Representando a alteridade* (pp. 47-67). Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (2005A). Experiência e representações sociais. In Menin, M. S. S & Shimizu, A. M (orgs.). *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas* (pp. 23-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jodelet, D. (2005B). Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Vozes.
- Joffe, H. (1998a). “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. In P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (4ª ed., pp. 297-322). Petrópolis: Vozes
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 20-31.
- Jovchelovitch, S (2008). *Os contextos do saber: Representações, comunidade cultura*. Petrópolis: Vozes.
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Kalampalikis, N. (2003) L’apport de la méthode Alceste dans l’analyse des représentations sociales. In : J. C. Abric (Org.). *Méthodes d’étude des représentations sociales*. (p. 147-163.) Paris: Érès.

- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology, 21*(2), 149-164.
- Klineberg, S. L. (1968). Future time perspective and the preference for delayed reward. *Journal of personality and social psychology, 8*(3p1), 253.
- Kronberger, N. & Wagner, W. (2010). Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In Bauer, M. W & Gaskell, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.416-441). Petrópolis: Vozes.
- Lachtim, S. A. F., & Soares, C. B. (2009). Trabalho de jovens estudantes de uma escola pública: fortalecimento ou desgaste? *Revista brasileira. enfermagem, 62*(2), 179-186.
- Lamm, H., Schmidt, R. W., & Trommsdorff, G. (1976). Sex and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(3), 317.
- Lara, M. R. (2008). Desafios metodológicos de pesquisa sobre jovens no Brasil contemporâneo. *Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais, 4*(8), 217-230.
- Lennings, C. J & Burns, A. M. (1998). [Time Perspective: Temporal Extension, Time Estimation, and Impulsivity](#). *The Journal of Psychology, 132* (4) 1998
- Lennings, C. J. (2000). Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development, 51*(3), 167-182.
- León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In Freitas, M. V. (org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*(pp9-18). São Paulo: Ação Educativa. Recuperado de <http://tinyurl.com/leon2005>
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2007*(114), 17-26.
- Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Lewin, K. (1965) *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira.
- Lobato, A. L., & Labrea, V. V. (2013). Juventude e trabalho: contribuição para o diálogo com as políticas públicas. *Mercado de trabalho, 55*, 33-38. Recuperado de [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt5\\_5\\_politicaemfoco\\_juventude.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt5_5_politicaemfoco_juventude.pdf)



- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276.
- Luz, A. A., da Silva, M. C. M. V., Turte, S. L., de Oliveira Lopes, M., & Fischer, F. M. (2012). Effects of working full-time and studying in the evening hours among young apprentices and trainees. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 54(6), 952-963.
- Macêdo, O. J. V., Alberto, M. D. F. P., & Araujo, A. J. D. S. (2012). Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. *Estud. psicol.(Campinas)*, 29(supl. 1), 779-787.
- Madeira, F. R. (1993). Pobreza, escola e trabalho: convicções virtuosas, conexões viciosas. *São Paulo em Perspectiva*, 7(1), 70-83.
- Madeira, F. R. (1997) A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou reclusão? In Madeira, F. (org). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil* (pp. 45-133). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Marques, L. F., Dell'Aglio, D. D., & Sarriera, J. C. (2009). O tempo livre na juventude brasileira. In Libório, R.M.C & Koller, S. H. (orgs). *Adolescência e juventude: Risco e proteção na juventude brasileira* (pp. 79-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, I S; Fischer, F M; Oliveira, D C; Teixeira, R; Costa, L A R; Marinho, S P; ...; Costa, L A R (2002). Crescimento e trabalho de estudantes de ensino fundamental e médio em São Paulo, Brasil. *Revista Saúde Pública*, 36(1), pp. 19-25.
- Martorell, G. (2014) O desenvolvimento da criança: do nascimento à adolescência. Porto Alegre: AMGH.
- Maruani, M. (2008) Emprego, desemprego e precariedade: uma comparação europeia. In Costa, A O; Sorj, B; Bruschini, C e Hirata, H. (orgs). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. (pp. 35-51) Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Mattos, E. D. & Chaves, A. M. (2006). As representações sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 16(3), 66-75.
- Mattos, E. D & Chaves, A. M. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(3), 540-555.



- McCabe, K., & Barnett, D. (2000). First Comes Work, Then Comes Marriage: Future Orientation Among African American Young Adolescents. *Family Relations*, 49(1), 63-70.
- Menandro, M. C. S., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. O. (2003). Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos brasileiros de psicologia*, 55(1/2), 45-60.
- Menandro, M. C. S. (2004). *Gente jovem reunida: um estudo de representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968/1974 e 1996/2002)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES
- Menandro, M. C. S.; Trindade, Z. A. & Almeida, A. M. O. (2010) *Gente jovem reunida: representações sociais de adolescência / juventude em textos jornalísticos*. Vitória: GM / Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.
- Milfont, T. L., Andrade, P. R., Pessoa, V. S., & Belo, R. P. (2008). Testing Zimbardo time perspective inventory in a Brazilian sample. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 49-58.
- Minayo-Gomez, C. & Meirelles, Z. V. (1997) Crianças e adolescentes trabalhadores: um compromisso para a saúde coletiva. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 13 (Supl. 2.) pp. 135 -140.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18: 211-250. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303/abstract>
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social 7ª ed.* Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Nagai, R., Lefèvre, A. M. C., Lefèvre, F., Steluti, J., Teixeira, L. R., Zinn, L. & Fischer, F. M. (2007). Knowledge and practices by adolescents in preventing occupational injuries: a qualitative study. *Revista de Saúde Pública*, 41(3), 404-411.
- Naiff, L. A. M., Pereira de Sá, C., & Naiff, D. G. M. (2008). Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. *Paidéia*, 18(39), 125-138.
- Nardi, F. L. (2010). *Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre família, ato infracional e medida socioeducativa*. Dissertação de Mestrado não-publicada,

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS

- Nascimento, A. M. T., & Araújo, J. M. (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Revista Psicologia & Sociedade*, 25(1), 142-150.
- Nascimento, C. R. R.; Bertollo-Nardi, M. & Cortez, M. B (2009). Significado e experiência de risco para adolescentes em situação de rua. In Trindade, Z. A; Menandro, M. C. S; Sousa, L. & Cortez, M. B (orgs). *Juventude, Masculinidade e Risco* (277-298). Vitória: GM Editora.
- Neri, M. (2009). Motivos da evasão escolar. *Brasília: Fundação Getulio Vargas*.
- Neto, O. C., & Moreira, M. R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social Child and adolescent labor: factors, legal aspects, and social repercussions. *Caderno de saúde pública*, 14(2), 437-441.
- Neto, O. C., & Moreira, M. R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social Child and adolescent labor: factors, legal aspects, and social repercussions. *Caderno de saúde pública*, 14(2), 437-441.
- Nogueira, C M (2004). *A feminização do mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados.
- Oliveira F. N., & Gonzalez, R. (2009). Aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho: mudança ou reprodução da desigualdade? *Mercado de Trabalho*, 41, 21-26
- Martins-Silva, P. O; Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. O (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 555-568.
- Oliveira, P. P. (2004). *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.
- Oliveira R, D., Seidl-de-Moura, M. L., & Pessôa, L. F. (2013). Jovens e metas para o futuro: Uma revisão crítica da literatura. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 467-475.
- Oliveira, B. R., & Robazzi, M. L. C. C. (2001). O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9(3), 83-89.

- Oliveira, D C; Fischer F M; Teixeira, M C T V & Amaral, M A (2003). A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise de representações sociais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1). pp 27-39.
- Oliveira, D C; Sá, C P; Fischer, F M; Martins, I S & Teixeira, L (2001). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estud. psicol. (Natal)*, 6(2), pp. 245-258.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de enfermagem. UERJ*, 16(4), 569-576.
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Amaral, M. A., Teixeira, M. C. T. V., & Sá, C. P. (2005). A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(1), 125-133.
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Martins, I. S., & Sá, C. P. (2003). Adolescência e trabalho: enfrentando o presente e esperando o futuro. *Temas em Psicologia*, 11(1), 02-15.
- Oliveira, D. C., Lewin, M. C., & Sá, C. P. (2014). A memória primordial do descobrimento do Brasil: análise dos manuais brasileiros de história. *Psicologia*, 17(2), 301-319.
- Oliveira, D. C.; Fischer, F. M; Teixeira, M. C. T. V & Gomes, A. M. T. (2005). Adolescência, Trabalho e Estudo: análise comparativa das representações sociais de adolescentes trabalhadores e não trabalhadores. *Revista Enfermagem (UERJ)*, 13(2), p. 229-237.
- Oliveira, D. C; Fischer, F. D; 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), pp 763-773.
- Oliveira, D. C; Marques, S. C; Gomes, A. M. T & Teixeira, M. C. T. Análise das Evocações Livres: Uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. (2005). In Moreira, A. P. S; Camargo, B. V; Jesuíno, J. C & Nóbrega, S. M. (orgs). *Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais* (pp. 73-603). João Pessoa: Editora UFPB.
- Oliveira, D.C. D., Sá, C. D., Fischer, F. M., Martins, I. S., & Teixeira, L. R. (2001). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de psicologia*, 6(2), 245-258.
- Oliveira, D. C; Teixeira, M.T.C.V.; Fischer, F. M.& Amaral, M.A. (2003). Estudos das Representações Sociais através de duas metodologias de análise de dados. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 11, 317-327.

- Oliveira, I. C. V. D., & Saldanha, A. A. W. (2010). Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(45), 47-55.
- Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. D. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11(1), 16-27.
- Organização Internacional do Trabalho – OIT (2013). Medir o progresso na Luta contra o Trabalho Infantil - Estimativas e tendências mundiais: 2000-2012. Recuperado de <http://tinyurl.com/oitc2013>
- Ortuno, V. E, Paula Paixão, M., & Nunes Janeiro, I. (2013). Tempus Post Mortem? Adaptação portuguesa da transcendental-future time perspective scale (TFTPS). *Avances em Psicología Latinoamericana*, 31(2).
- Ortuño, V., & Gamboa, V. (2009). Estrutura factorial do Zimbardo Time Perspective Inventory–ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 27(1), 21-32.
- Oyana del Véliz, C. R., & Buela-Casal, G. (2010). La percepción del tiempo: influencias em la salud física y mental. *Universitas Psychologica*, 10(1), 149-162.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In Ozella, S. (org) *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp 17-40). São Paulo: Cortez.
- Paez, D.& González, J. L (2000). Culture and social psychology. *Psicothema*, 12(1), 6-15.
- Pais, J M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105/106, 139-165.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *Análise social*, 139-165.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D (2009). O mundo da criança: da infância à adolescência 11<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: MCGraw-Hill
- Paredes, E. C., & Pecora, A. R. (2004). Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: teoria e prática*, 6(SPE), 49-65.
- Pecora, A. R., & Sá, C. P. D. (2008). Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(2), 319-325.
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.

- Pereira É. F., Bernardo, M. P. S. L., D'Almeida, V., & Louzada, F. M. (2011). Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores; Sleep, work, and study: sleep duration in working and non-working students. *Cad. saúde pública*, 27(5), 975-984.
- Pereira, E. F., Bernardo, M. P. S. L., D'Almeida, V., & Louzada, F. M. (2011). Sono, trabalho e estudo: duração do sono em estudantes trabalhadores e não trabalhadores; *Caderno de saúde pública*, 27(5), 975-984.
- Perez, J. R. R., & Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 649-673.
- Pfeifer, L. I., Martins, Y. D., & Santos, J. L. F. (2010). A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 427-432.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Reinert, M. (1998). *Alceste. Version 4.0 – Windows (Manual)*. Toulouse: Societé IMAGE.
- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil; The lost century: historical roots of the public policies for childhood in Brazil*. Editora Universitária Santa Úrsula.
- Rizzo, C. B. D. S., & Chamon, E. M. Q. D. O. (2011). O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador; The meaning of labor for the adolescent worker. *Trabalho. educação. saúde*, 8(3).
- Rodello, F. C. B. (2005). *A profissionalização do menor aprendiz e a sua inserção no mercado de trabalho*. Síntese Trabalhista. 2005, 16(188), 31-46
- Rothermund, K., & Brandtstädter, J. (2003). Depression in later life: cross-sequential patterns and possible determinants. *Psychology and aging*, 18(1), 80-90
- Rouquette, M.L. (1998). Representações e Práticas Sociais: alguns elementos teóricos. In: A.S.P. Moreira & D.C. de Oliveira (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp 39-46). Goiânia: AB.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, C. P. (1998) *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Sá, C. P. (2007). Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(2), 290-295.
- Sabóia, A. L., (1999). Situação do trabalho infanto-juvenil na metade dos anos 90. *O*

- Social em Questão*, v. 3, n° 3, p. 35-51.
- Santos, M. E. A., Mauro, M. Y. C., Brito, C. G., & Machado, D. C. (2009). Trabalho precoce e acidentes ocupacionais na adolescência. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, (4), 824-832.
- Santos, M. F. S. (2005) A teoria das representações sociais. In: Santos, M. F. S & Almeida, L. M. (Orgs). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. (pp. 13-38). Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL.
- Santos, M. F. S. & Aléssio, R. L. S. (2006). De quem é a culpa? Representações sociais de pais da zona urbana e zona rural sobre adolescência e violência. In Almeida, A M O, Santos, M. F. S, Diniz, G. R. S & Trindade, Z. A (orgs). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. (pp.111-134). Brasília: Editora UNB.
- Santos, M. F. S., Neto, M. D. L. A., & Souza, Y. S. D. O. (2011). Adolescência em revistas: um estudo sobre representações sociais. *Psicologia: teoria e prática*, 13(2), 103-113.
- Santos, M. F. S; Aléssio, R. L., & Silva, J. M. M. N. (2009). Os adolescentes e a violência na imprensa. *Psicologia. Teoria e pesquisa*, 25(3), 447-452.
- Santos, M. Q., Marcelino, M. D., Martins, F. F., & de Lima, P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3), 544-557.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Abs, D., Soares, D. H. P., Silva, C. L., & Fiuza, P. J. (2013). O bem-estar pessoal dos adolescentes através do seu tempo livre. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 285-295.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Mousquer, P. N., Marques, L. F., Hermel, J. S., & Coelho, R. P. S. (2007). Significado do tempo livre para adolescentes de classe popular. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4), 718-729.
- Sarriera, J. C., Tatim, D. C., Coelho, R. P. S., & Busker, J. (2007). Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(3), 361-367.
- Sarti, C. A (2007) *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Schmidt, R. W., Lamm, H., & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8(1), 71-90.

- Scholtens S. Rydell A.-M. & Yang-Wallentin F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology* 54, 205–212.
- Silva, R. D. M. (2009). *É a mesma coisa só que é diferente: Representações Sociais de honra para adolescentes inseridos em contexto de aprendizagem profissional*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Silva, R. D. M., & Trindade, Z. A. (2013). Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 73-86.
- Snyder, C.R.; Lopez, S.S. *Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Soares, A. B. (org.) (2010). *Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Souza, A. A., Nóbrega, S., & da Penha Coutinho, M. (2012). Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 588-596.
- Souza, D. P., & Silveira Filho, D. X. D. (2007). Uso recente de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes adolescentes trabalhadores e não trabalhadores. *Revista Brasileira de epidemiologia*, 10(2), 276-287.
- Souza, L. G. S. (2012). *Profissionais de saúde da família e representações sociais do alcoolismo*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES.
- Souza, S. D. (2009). Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. *Educação & Linguagem*, 11(18), 170-185.
- Spósito, M. P (1994). A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, pp. 161–178.
- Sposito, M. P. (2000). Juventude: crise, identidade e escola. In: \_\_\_\_\_. *Estudos sobre movimentos sociais, juventude e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, p. 144-193.
- Spósito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.

- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2011). Possible selves: students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37(2), 231-246.
- Tajfel, H. (1982). Grupos humanos e categorias sociais volume I e II (L. Amâncio, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, C. A., Paula, P. H. A. D., Ferreira, A. G. N., & Pinheiro, P. N. D. C. (2010). Adolescência e trabalho: significados, dificuldades e repercussões na saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 14(35), 839-850.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173-186.
- Trezza, M. C. A. F., Santos, R. M. D., & Leite, J. L. (2008). Enfermagem como prática social: um exercício de reflexão. *Revista brasileira de enfermagem*, 61(6), 904-908.
- Trindade, Z. A. (1998). Reflexão sobre o estatuto das práticas na Teoria das Representações Sociais. *Anais Simpósio Internacional sobre Representações Sociais: questões epistemológicas*. Natal, RN (1), pp. 18-28.
- Trindade, Z. A., Guerra, V. M., Bonomo, M., & Silva, R. D. M. (2013). Research in Social Psychology: methodological strategies of the Brazilian production. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(1), 47-55
- Trindade, Z. A.; Menandro, M. C. S & Silva, R. D. M. (2009). Representações Sociais de Masculinidade: hegemonia e possibilidades de significação. In Trindade, Z. A; Menandro, M. C. S.; Souza, L. & Cortez, M. C (orgs). *Juventude, masculinidade e risco* (pp. 277-297). Vitória: Gráfica GM.
- Trócoli, B. T. (2011). Cognição Social. In Torres, C. V & Neiva, E.R (orgs.) *Psicologia Social: Principais Temas e Vertentes*. (79-99). Porto Alegre: Artmed
- Tsuzuki, M. (2012). Dynamic changing process of hope in early adolescence: Analysis of individual differences during the transition from elementary school to junior high school. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 253-262.
- Turte, S. L., Correa, M. E. C., da Luz, A. A., & Fischer, F. M. (2012). Harassment at work? Empowerment and autonomy as coping strategies of young workers. *A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 5674-5676.



- Val, M. B. (2003) *Acabou-se o que era doce, brincando de gente grande: a violência do trabalho infantil*. Dissertação de Mestrado – Núcleo de Estudos de Saúde Coletiva e Faculdade de Medicina. UFRJ, Rio de Janeiro.
- Vala, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise social*, 32(140), 7-29. Recuperado de <http://tinyurl.com/vala1997>
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* 4.<sup>a</sup> ed., (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2011). Motivated for leisure in the future: A person-centred longitudinal study in the lowest level of secondary education. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 233-238.
- VandenBos, G. (2010) *Dicionário de Psicologia da America Psychological Association*. Porto Alegre: Artmed.
- Wachelke, J. (2013). Beyond social representations: A review of the structural approach on social thinking. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 131-138. Recuperado de <http://journals.fcla.edu/ijp/article/view/81958>
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521-526.
- Weller, W. A (2005) presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos Feministas*, v.1, n 13, pp. 107-126.
- Zappe, J. G; Moura-Jr, J. F; Dell'Aglio, D.; Sarriera, J. C. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescents em diferentes contextos. *Acta Colombiana Psicologia*, 16(1), 91-100.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1271.

ANEXO I | 11

## QUESTIONÁRIO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES APRENDIZES SOBRE ADOLESCÊNCIA E TRABALHO.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Renata Danielle Moreira Silva e tem como objetivo entender as percepções de adolescentes aprendizes sobre adolescência e trabalho. Peço a sua colaboração, respondendo às perguntas que serão feitas e afirmo que sua participação na pesquisa apesar de muito importante é completamente voluntária, ou seja, você responde as questões apenas se quiser.

As informações desse questionário são sigilosas e não serão utilizadas de forma a identificá-lo(a) individualmente. Você não precisa escrever o seu nome no questionário.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa você pode me contatar pelo e-mail [renatadms@gmail.com](mailto:renatadms@gmail.com).

Muito obrigada pela sua participação!

### **PARTE I: dados gerais dos adolescentes:**

- 1) Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )    2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Religião: \_\_\_\_\_ É praticante? Sim (  ) Não (  )
- 4) Tempo que está no programa de aprendizagem: \_\_\_\_\_
- 5) Já havia trabalhado antes (mesmo que informal)? Sim (  ) Não (  )
- 5.1) Se sim, que tipo de trabalho? \_\_\_\_\_
- 6) Série que está cursando: \_\_\_\_\_
- 7) A escola que você estuda é: Pública (  ) Particular (  )
- 7.1) Caso seja escola pública: Municipal (  ) Estadual (  ) Federal (  )
- 8) Com quem você mora? (pode marcar mais de uma resposta)  
Mãe (  ) Pai (  ) Irmãos (  ) Avós (  ) Tios(as) (  ) Madrasta (  ) Padrasto (  ) Outros:  
\_\_\_\_\_
- 9) Renda familiar aproximada (o salário mínimo atualmente é de 510 reais):  
Até 01 salário mínimo (  ) 01 a 03 salários mínimos (  ) 04 a 10 salários mínimos (  )  
10 a 20 salários mínimos (  ) acima de 20 salários mínimos (  )

**SEGUNDA PARTE: Jogo do pensa rápido**

Nessa parte do questionário eu vou pedir a você que escreva as cinco primeiras coisas (palavras, expressões ou imagens) que lhe vem à cabeça quando eu disser uma palavra. Irei realizar esse jogo com quatro palavras.

**Palavra 01:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Dessas palavras, imagens ou expressões que escreveu qual você considera que seja a mais importante?

---

Porque essa palavra, imagem, ou expressão é a mais importante?

---

**Palavra 02:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Dessas palavras, imagens ou expressões que escreveu qual você considera que seja a mais importante?

---

Porque essa palavra, imagem, ou expressão é a mais importante?

---



---



---

**Palavra 03:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Dessas palavras, imagens ou expressões que escreveu qual você considera que seja a mais importante?

---

Porque essa palavra, imagem, ou expressão é a mais importante?

---

---

---

**Palavra 04:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Dessas palavras, imagens ou expressões que escreveu qual você considera que seja a mais importante?

---

Porque essa palavra, imagem, ou expressão é a mais importante?

---

---

---

ANEXO II | 12

**BLOCO I: DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS (1ª FASE):**

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Idade: \_\_\_\_\_ Tempo que está no programa de aprendizagem: \_\_\_\_\_

**Religião:**

Católico ( ) Evangélico de missão ( ) Evangélico Pentecostal ( ) Espírita ( ) Religiões Afro-Brasileiras (Umbanda e Candomblé) ( ) Sem religião ( ) Outras \_\_\_\_\_

Praticante Sim ( ) Não ( )

**Pessoas com quem mora:**

Mãe ( ) Pai ( ) Madrasta ( ) Padrasto ( ) Tios(as) ( ) Avós ( ) Irmãos ( ) Primos(as) ( ) Filhos(as) ( )

Companheiro(a) ( ) Amigos(as) ( ) Sozinho ( )

Tem filhos: Sim ( ) Não ( ) Quantos: \_\_\_\_\_

Estado marital: Solteiro ( ) Casado ( ) Morando com companheiro(a) ( ) Separado ( ) Viúvo ( )

Profissão do pai/mãe/responsável:

\_\_\_\_\_

**Renda Familiar (Salário mínimo a R\$ 545,00)**

Até 01 SM ( ) Até 02 SM ( ) Entre 02 e 04 SM ( ) Entre 04 e 10 SM ( ) Entre 10 e 20 SM ( ) Acima de 20 SM ( )

Quantas pessoas dependem dessa renda para viver? \_\_\_\_\_

Além de você, quantas pessoas da sua família exercem atividade remunerada? \_\_\_\_\_

A remuneração que você ganha no programa de aprendizagem contribui para essa renda? Sim ( ) Não ( )

**Série escolar:**

7ª série ( ) 8ª série ( ) 9ª série ( ) 1º ano EM ( ) 2º ano EM ( ) 3º ano EM ( )

Já reprovou? Sim ( ) Não ( ) Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Escola: Pública Municipal ( ) Estadual ( ) Federal ( ) Particular ( )

**Uso da remuneração recebida na aprendizagem**

Qual o valor da remuneração que você recebe por mês?

\_\_\_\_\_

Recebe algum benefício adicional (Ticket alimentação/refeição, plano de saúde...)? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que você fez com a primeira remuneração que recebeu?

---



---

O que você faz com a remuneração recebida pelas atividades realizadas no programa de Aprendizagem?

---



---



---

Existe algum tipo de produto ou objeto desejado que pretenda comprar com o dinheiro que recebe?

---

## **BLOCO II – TÓPICOS ABORDADOS PELO ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA.**

- Como ficou sabendo do Programa de Aprendizagem? Alguém o incentivou a se inscrever ou resolveu sozinho?
- Motivações para inscrição e entrada no programa adolescente aprendiz.
- Algum amigo(a) próximo(a) também se inscreveu? O que os seus amigos pensaram/acharam de você se inscrever em um programa de adolescente aprendiz?
- Relação entre o Programa de Aprendizagem e a escola
- Rotina do adolescente: como é? O que ele faz durante o dia? Que atividades ele/ela realiza? Como o adolescente avalia a rotina antes e depois da entrada no programa de aprendizagem?
- O que o adolescente faz no tempo livre? Que tipo de lazer prefere?
- Fez novas amizades no programa?
- Tem contatos com essas amizades em atividades fora do ambiente de aprendizagem (trabalho e CESAM)? O que costumam fazer juntos?
- Expectativas referentes ao programa de aprendizagem: o que ele espera fazendo o programa de aprendizagem?
- Investigação dos significados do programa de aprendizagem para o(a) adolescente
- Objetivos que eles acreditam que o programa de aprendizagem tenha.
- Mudanças percebidas (especificar detalhadamente essas mudanças: família, escola, relacionamentos interpessoais - amigos “antigos” que não fazem parte do CESAM- projetos de vida).
- Investigar aspectos negativos/positivos que o adolescente percebe no Programa
- Investigação dos significados do trabalho para o adolescente
- Investigação dos significados de ser adolescente (o que é ser adolescente, quais são as características de um adolescente, o que eles fazem)
- Investigação significados de ser adolescente trabalhador (verificar se o adolescente percebe diferenças entre ser adolescente e ser um adolescente que trabalha) .



- Investigar se o adolescente percebe diferenças entre ele e outros adolescentes da comunidade onde vive e do convívio dele que não trabalham? Que diferenças?
- Expectativas referentes a projetos de vida.
- Investigar como o adolescente se vê daqui a um ano.
- Investigar como o adolescente se vê daqui a dez anos.
- Perguntas adicionais (registrar):

---

---

---

---

ANEXO III | 13

N: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

**BLOCO I: DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS (2ª FASE):**

**Sexo:** Masculino ( ) Feminino ( )

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Tempo que está no programa de aprendizagem:** \_\_\_\_\_

**Religião:**

Católico ( ) Evangélico de missão ( ) Evangélico Pentecostal ( ) Espírita ( ) Religiões Afro-Brasileiras (Umbanda e Candomblé) ( ) Sem religião ( ) Outras \_\_\_\_\_

Praticante Sim ( ) Não ( )

**Pessoas com quem mora:**

Mãe ( ) Pai ( ) Madrasta ( ) Padrasto ( ) Tios(as) ( ) Avós ( ) Irmãos ( ) Primos(as) ( ) Filhos(as) ( )

Companheiro(a) ( ) Amigos(as) ( ) Sozinho ( )

Tem filhos: Sim ( ) Não ( ) Quantos: \_\_\_\_\_

Estado marital: Solteiro ( ) Casado ( ) Morando com companheiro(a) ( ) Separado ( ) Viúvo ( )

Profissão do pai/mãe/responsável:

\_\_\_\_\_

**Renda Familiar (Salário mínimo a R\$ 678,00)**

Até 01 SM ( ) Até 02 SM ( ) Entre 02 e 04 SM ( ) Entre 04 e 10 SM ( ) Entre 10 e 20 SM ( ) Acima de 20 SM ( )

Quantas pessoas dependem dessa renda para viver? \_\_\_\_\_

Além de você, quantas pessoas da sua família exercem atividade remunerada? \_\_\_\_\_

Você contribui para a renda da sua família de alguma forma? Em caso afirmativo, como?

**Série escolar:**

7ª série ( ) 8ª série ( ) 9ª série ( ) 1º ano EM ( ) 2º ano EM ( ) 3º ano EM ( )

Já reprovou? Sim ( ) Não ( ) Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Motivo da reprovação:

Escola: Pública Municipal ( ) Estadual ( ) Federal ( ) Particular ( )

**Uso da remuneração recebida na aprendizagem**

Qual o valor da remuneração que você recebe por mês?

\_\_\_\_\_

Recebe algum benefício adicional (Ticket alimentação/refeição, plano de saúde...)? Qual?

\_\_\_\_\_

Você lembra o que fez com o primeiro pagamento que recebeu?

---

O que você fez com a remuneração que ganhou no programa de aprendizagem?

---

---

Você utilizou esse dinheiro em algum projeto específico? (Por exemplo, pagar um curso, realizar uma poupança, comprar algum objeto necessário)

---

Você tinha algum plano, objeto específico para o dinheiro que não conseguiu concretizar/realizar? Você pode explicar o que aconteceu que não conseguiu?

---

## **BLOCO II – TÓPICOS ABORDADOS PELO ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA.**

- Em primeiro lugar eu gostaria que você me contasse o que aconteceu nesse último ano, de novembro de 2011 até agora. O que aconteceu em sua vida de uma forma geral, na escola, em seus relacionamentos, namoro, família... Quais foram os acontecimentos importantes e/ou aqueles que você gostaria de me relatar?
- Como foi o processo de aprendizagem tanto aqui na formação do Salesiano quanto na empresa.
- Quais foram suas motivações para entrar no Programa Adolescente Aprendiz? E em sua avaliação quais são suas motivações para permanecer na aprendizagem nesses últimos doze meses?
- Sobre sua relação com a escola: como ficou o desempenho escolar e a escola após a entrada no programa de aprendizagem. Mudou alguma coisa? Você poderia me dizer o quê modificou?
- Gostaria que você me contasse sobre sua rotina, desde o momento em que você acorda, até quando você se deita para dormir? O que você faz? Como você avalia essa rotina?
- O que o adolescente faz no tempo livre? O que você faz em seus fins de semana e no tempo livre que possui? Eu vou lhe apresentar dois quadros: um referente ao seu cotidiano de segunda a sexta-feira e outro referente aos finais de semana. Gostaria que você escrevesse com detalhes tudo o que você faz durante a semana nos seis últimos meses antes e nesses seis meses finais do programa de aprendizagem.
- Fez novas amizades no programa?
- Tem contatos com essas amizades em atividades fora do ambiente de aprendizagem (trabalho e CESAM)? O que costumam fazer juntos?

- No atual momento, você tem mais amigos da sua idade que fazem adolescente aprendiz ou que fazem? E antes de entrar no programa?
- Quando você entrou no programa, quais eram as suas expectativas em relação ao programa? Conseguiu cumprir algumas? Quais? Você acha que algumas se modificaram? Quais? Outras expectativas foram criadas?
- Em sua opinião, para que serve o programa de aprendizagem? Quais objetivos você acha que ele tem? Você acredita que o programa está lhe ajudando em algo? Você pode me dar alguns exemplos?
- Vamos falar agora sobre algumas mudanças nesses quase vinte meses de programa de aprendizagem profissional. Para isso, eu gostaria que você parasse um pouco e pensasse em como você e sua vida eram antes de entrar no programa de aprendizagem e depois pensasse em como sua vida está após esses vinte meses. Você avalia que houve mudanças em como você era, na vida e em seu cotidiano? Você pode me dar alguns exemplos? (Caso o adolescente seja muito breve em responder essa pergunta, sugerir alguns aspectos da vida dele em que mudanças possam surgir: escola, relacionamento com os amigos, relacionamentos com a família, uso do tempo, coisas que você gosta de fazer, forma de pensar....)
- Gostaria que você me relatasse um pouco sobre o seu cotidiano e sua inserção no local onde você realiza a parte prática do trabalho. Como é qual a relação com seus colegas de trabalhos, os pontos positivos e negativos de seu trabalho, coisas que você aprendeu, dificuldades (se existentes), inclusive de adaptação que teve.
- Você está nesse programa de aprendizagem há quase 22 meses. Gostaria que você fizesse uma avaliação sobre
  - a) Os pontos positivos do programa, o que você acha que há de melhor no programa
  - b) Os pontos negativos do programa, suas principais dificuldades e em que em sua opinião ele poderia melhorar
- Investigação dos significados de ser adolescente (o que é ser adolescente, quais são as características de um adolescente, o que eles fazem)
- Em sua opinião como é ser um adolescente e trabalhar? Como é para você essa experiência? (Caso o adolescente já tenha trabalhado antes, perguntar sobre diferenças entre o trabalho que ele exercia anteriormente e o programa de aprendizagem).
- Para você, existem diferenças entre adolescentes que trabalham, fazem estágio ou adolescente aprendiz e adolescentes que não trabalham, não realizam nenhuma dessas atividades? Vou pedir para você escrever em uma folha cinco características que você acha que um adolescente que trabalha possui e cinco características que um adolescente que não trabalha possui.

- Onde você mora? No bairro onde você mora provavelmente há outros adolescentes. Inclusive é possível que você tenha contato com alguns deles, com outros não. Você consegue perceber diferenças entre você e esses adolescentes que não trabalham da sua comunidade?
- O que você pensa de uma pessoa saudável que não trabalha. (Caso o adolescente se refira primeiro a um adolescente, depois perguntar especificamente sobre um adulto). Perguntar se ele consegue elaborar alguma explicação para que essa pessoa não trabalhe.
- Há um ano eu lhe entrevistei e perguntei a você sobre suas expectativas de vida. Você se lembra? Elas se modificaram ou continuam as mesmas?
- Eu lhe perguntei há um ano atrás como você imaginava que você estaria? Você se lembra? Você acha que está do jeito que você imaginou um ano atrás? Em caso negativo, ou em caso de você não se lembrar, como você está agora?
- Como você se imagina daqui a dez anos? O que acha que irá acontecer com você?
- Daqui a alguns meses (ou dias dependendo da data da entrevista), você estará se desligando da parte teórica do programa de aprendizagem e um pouco depois irá sair do programa de aprendizagem. Quais as suas expectativas em relação à saída do programa de aprendizagem? Quais são os planos que você faz para o próximo ano após o desligamento do programa de aprendizagem?
- Há informações que você queira adicionar?

ANEXO IV | 14

Nome: \_\_\_\_\_

Abaixo existem dois quadros. Eu lhe peço que você escreva, nos espaços indicados, cinco características que você acha que um adolescente que trabalha tem e cinco características que você acha que um adolescente que não trabalha tem. Caso não consiga se lembrar das cinco características não tem problema, escreva quantas conseguir. Depois classifique cada característica como positiva (+) ou negativa (-)

ADOLESCENTE QUE TRABALHA
1.
2.
3.
4.
5.

ADOLESCENTE QUE NÃO TRABALHA
1.
2.
3.
4.
5.